Programme de formation de l'école québécoise

Enseignement secondaire, premier cycle

Décroche tes rêves

Québec

Programme de formation de l'école québécoise

Enseignement secondaire, premier cycle

104-04823/

Décroche tes rêves

Québec

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Les établissements d'enseignement sont autorisés à reproduire totalement ou partiellement le présent document.
S'il est reproduit pour vente, le prix ne devra pas excéder le coût de production.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2003 – 03-00690
ISBN 2-550-41736-4
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Graphisme : Caron & Gosselin (Jean-René Caron, André Bourget, Michel Dupuis, Félix Genêt-Laframboise).
Photographie : Alain Désilets.
Montage : Caractéra inc.

Nous tenons à remercier les directions d'école, le personnel enseignant ainsi que les élèves et leurs parents qui ont généreusement accepté de participer, d'une façon ou d'une autre, aux prises de vues qui illustrent ce document.

Au personnel enseignant du premier cycle du secondaire

Mesdames,
Messieurs,

C'est avec plaisir que je vous transmets le Programme de formation de l'école québécoise pour le premier cycle du secondaire.

La publication de ce document constitue une étape importante puisqu'elle marque le début de la mise en œuvre de la réforme du curriculum au secondaire. Ce programme de formation s'inscrit dans une perspective de continuité avec celui du primaire, tout en tenant compte des défis propres à l'école secondaire.

Ce document a été réalisé grâce à la collaboration de plus de 400 personnes du milieu de l'éducation, majoritairement des enseignantes et des enseignants. De plus, il s'inspire largement des résultats des plus récentes recherches en éducation.

En outre, il importe de préciser que ce document a bénéficié, au cours de l'automne 2002, des commentaires formulés par des partenaires du milieu de l'éducation et des enseignantes et enseignants du secondaire lors de la validation et de l'expérimentation de la version préliminaire du Programme. L'avis de la Commission des programmes d'études préparé sur le sujet a également été pris en compte pour l'améliorer de façon optimale. Ces précieuses contributions ont permis d'apporter des ajustements qui répondent davantage aux besoins des principaux intervenants.

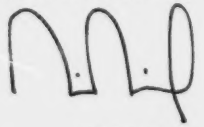
Le Programme de formation du premier cycle du secondaire vise la réussite de tous les élèves. Dans cette foulée, il doit être considéré comme un cadre essentiel et utile pour tous les intervenants du domaine de l'éducation. Il vient également préciser les visées et les orientations qui guideront les choix éducatifs du personnel enseignant, de l'ensemble du personnel de l'école et de son conseil d'établissement ainsi que des parents.

Je vous invite à prendre connaissance du Programme et à vous l'approprier en vue de sa mise en œuvre soit en septembre 2004 pour les écoles qui le désirent, soit en septembre 2005 pour l'ensemble des écoles secondaires du Québec. Vous serez appelés à mettre à profit votre expertise et à travailler en étroite collaboration avec votre équipe-cycle et votre équipe-école pour aider chaque élève à décrocher ses rêves et à se réaliser pleinement.

Je tiens à vous remercier de votre engagement envers tous les élèves et je compte sur votre collaboration pour relever le défi de préparer les jeunes d'aujourd'hui à devenir des citoyennes et citoyens à part entière.

Je vous prie d'agréer, Mesdames, Messieurs, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le ministre de l'Éducation,



PIERRE REID

Avant-propos

Les défis relatifs à l'éducation des jeunes d'aujourd'hui sont de plus en plus exigeants. Former au mieux tous les jeunes, dans un contexte social complexe et changeant, nécessite un réajustement constant des pratiques. Dans cette perspective, le Programme de formation de l'école québécoise constitue un cadre essentiel pour tous les choix pédagogiques. Il invite à la concertation l'ensemble des intervenants scolaires, particulièrement les enseignantes et les enseignants. Il précise les grandes orientations éducatives à privilégier ainsi que les apprentissages jugés essentiels à la formation des jeunes d'aujourd'hui.

Le Programme de formation établit les bases d'un contrat moral entre les établissements scolaires et la société, tout particulièrement les parents et les élèves. À la lumière de la mission de l'école, il propose un projet de formation qui concerne le développement de l'élève dans toutes les dimensions de sa personne. Il peut donc être utilisé pour lui faire connaître ce projet que les adultes désirent réaliser avec lui de même que les attentes à satisfaire pour obtenir la reconnaissance de ses compétences.

À l'instar du programme du primaire, dont il est la suite logique, le Programme de formation du premier cycle du secondaire se caractérise par quatre traits distinctifs :

- il vise le développement de compétences par des élèves engagés activement dans leur démarche d'apprentissage;
- il intègre l'ensemble des matières dans un tout harmonisé, axé sur les grandes problématiques de la vie contemporaine;
- il rend explicite la poursuite d'apprentissages transversaux qui échappent aux frontières disciplinaires;
- il fait appel à l'expertise professionnelle des enseignants et permet les choix individuels et collectifs.

Table des matières

Chapitre 1 Un programme de formation pour le XXIe siècle 1
Chapitre 2 Les domaines généraux de formation 19
Chapitre 3 Les compétences transversales 31
Chapitre 4 Les domaines d'apprentissage 55

Chapitre 5 Domaine des langues 79
5.1 Français, langue d'enseignement 83
5.2 Intégration linguistique scolaire et sociale 147
5.3 English as a Second Language 167
– English as a Second Language, Core Program 171
– Enriched English as a Second Language 195

Chapitre 6 Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie 223
6.1 Mathématique 229
6.2 Science et technologie 265

Chapitre 7 Domaine de l'univers social 293
7.1 Géographie 299
7.2 Histoire et éducation à la citoyenneté 335

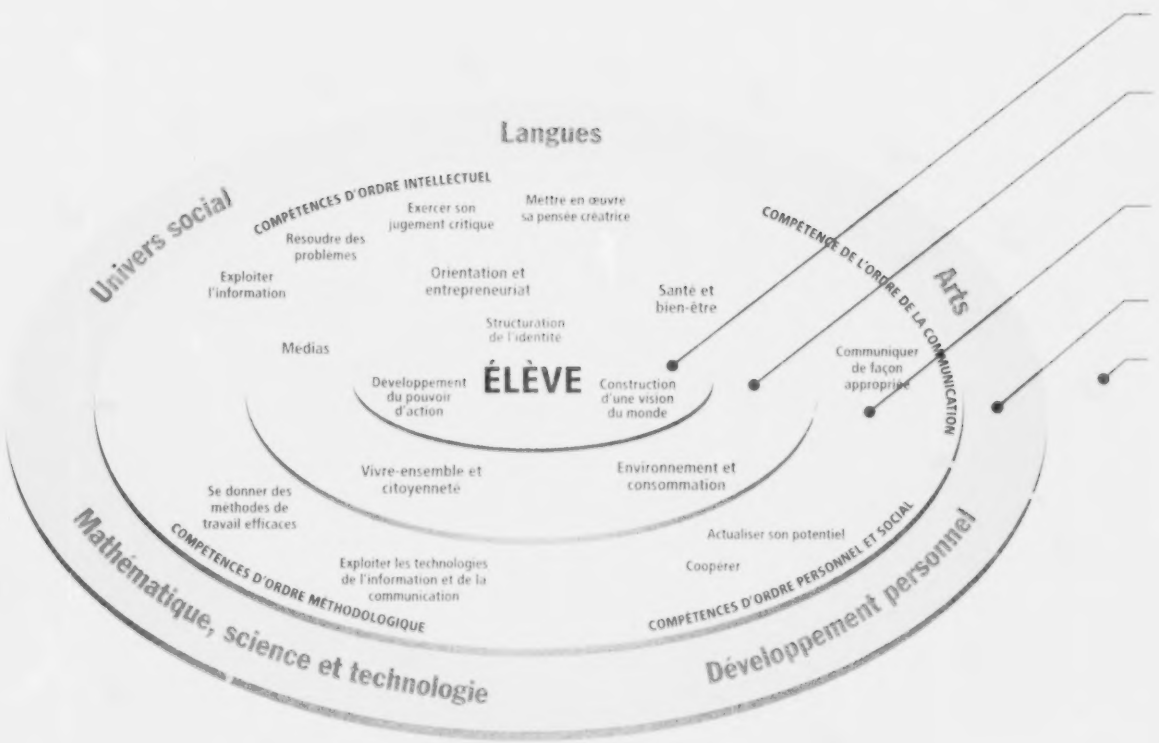
Chapitre 8 Domaine des arts 369
8.1 Art dramatique 377
8.2 Arts plastiques 397
8.3 Danse 417
8.4 Musique 439

Chapitre 9 Domaine du développement personnel 461
9.1 Éducation physique et à la santé 467
9.2 Enseignement moral 493
9.3 Enseignement moral et religieux catholique 519
9.4 Enseignement moral et religieux protestant 551

NOTE : Une bibliographie suit les quatre premiers chapitres ainsi que chaque programme disciplinaire.

Chapitre 1

Un programme de formation pour le XXIe siècle



Trois visées du Programme de formation

Cinq domaines généraux de formation

Neuf compétences transversales rassemblées sous quatre ordres

Cinq domaines d'apprentissage

Dix-neuf programmes disciplinaires :

Français, langue d'enseignement

Français, langue seconde
- Programme de base
- Programme enrichi

Intégration linguistique, scolaire et sociale

Secondary English Language Arts

English as a Second Language
- Core Program
- Enriched Program

Mathématique

Science et technologie

Géographie

Histoire et éducation à la citoyenneté

Art dramatique

Arts plastiques

Danse

Musique

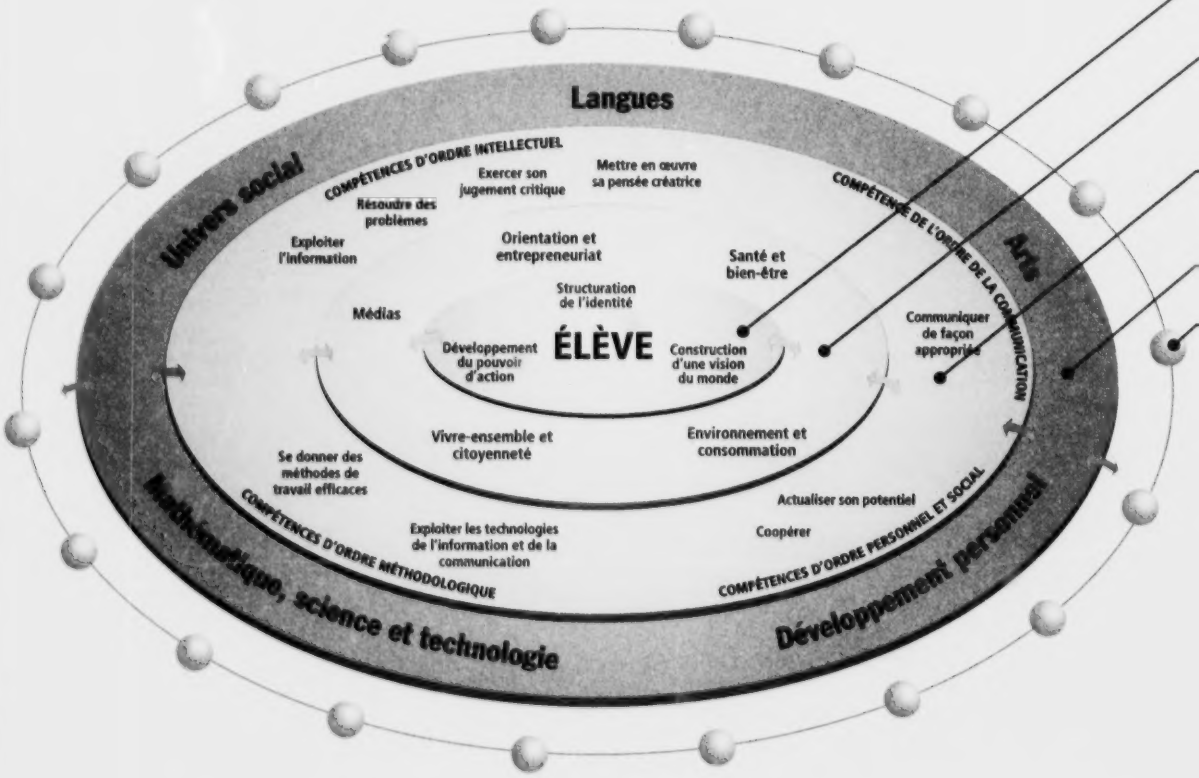
Éducation physique et à la santé

Enseignement moral

Enseignement moral et religieux catholique

Enseignement moral et religieux protestant

Le Programme de formation



Trois visées du Programme de formation

Cinq domaines généraux de formation

Neuf compétences transversales rassemblées sous quatre ordres

Cinq domaines d'apprentissage

Dix-neuf programmes disciplinaires :

Français, langue d'enseignement

Français, langue seconde
- Programme de base
- Programme enrichi

Intégration linguistique, scolaire et sociale

Secondary English Language Arts

English as a Second Language
- Core Program
- Enriched Program

Mathématique

Science et technologie

Géographie

Histoire et éducation à la citoyenneté

Art dramatique

Arts plastiques

Danse

Musique

Éducation physique et à la santé

Enseignement moral

Enseignement moral et religieux catholique

Enseignement moral et religieux protestant

1.1 Les défis de l'école secondaire québécoise

Préparer des jeunes différents à vivre dans un monde en changement

Les frontières économiques, culturelles et sociales deviennent perméables. En même temps, les technologies de l'information et de la communication accélèrent les échanges, facilitant et compliquant à la fois l'accès à l'information. La mondialisation nécessite la prise de décisions individuelles et collectives qui marquent la qualité de la vie à l'échelle de la planète. Les enseignants, les directions d'école et l'ensemble du personnel scolaire sont aux premières loges pour constater les effets de cette évolution sur les jeunes : un accès direct aux réalités de l'univers; des connaissances multiples, mais qui ne sont pas toujours organisées; une certaine insécurité par rapport à l'avenir; la recherche de satisfactions immédiates, mais aussi le désir de s'appuyer sur des repères stables. Ils sont à même de constater chez les élèves des attitudes paradoxales : grande curiosité, mais motivation mitigée par rapport aux études; recherche de signification, mais oubli de l'interdépendance des phénomènes; désir d'autonomie, mais besoin d'appartenance. Tous doivent aussi faire face à la difficulté d'accompagner des jeunes différents les uns des autres. Nous trouvons en effet dans nos écoles des élèves très motivés, d'autres qui décrochent au moindre obstacle, des jeunes qui vivent dans des contextes familiaux stables et intellectuellement stimulants, d'autres encore qui subissent la désorganisation, sont soumis à des réadaptations fréquentes ou traversent des périodes de survie. Il y a aussi ces jeunes qui doivent s'adapter à un nouveau cadre de vie à la suite de leur immigration au Québec.

Accueillir des adolescents

Au début du secondaire, les enjeux de l'adolescence s'ajoutent à ceux de l'éducation en général. Cette période constitue en soi un défi pour celles et ceux qui la vivent, comme pour les personnes qui les accompagnent. Marquée par des transformations déstabilisantes, l'adolescence provoque chez le jeune d'importantes remises en question de ses idées, de ses croyances et de ses valeurs. Le développement de l'affectivité et de la sexualité requiert bien des énergies et donne parfois l'impression d'interférer avec celui d'une intelligence en transformation. L'affirmation de soi s'exprime parfois dans la confrontation des perceptions et des opinions avec ceux qui font figure d'autorité. L'arrivée au secondaire est l'occasion de vivre de nouveaux rapports sociaux en raison du nombre et de la diversité des personnes que l'élève y côtoie. Cette période est déterminante dans le choix des façons d'interagir avec autrui.

L'école secondaire reçoit dans ses murs ces jeunes qui, sortant de l'enfance, ont tiré profit différemment de leur passage au primaire. Ils accèdent à cet ordre d'enseignement avec des attitudes, des connaissances et des habiletés diversifiées. Quelles que soient leurs caractéristiques, ils ont tous besoin d'accompagnement. C'est par leurs questionnements et leurs prises de position qu'ils sont en voie de définir leur identité. Tout comme le souhaitent leurs éducateurs, ils aspirent à une intégration réussie dans le monde qui les attend.

1.2 La transformation de l'école, un choix de société

S'inscrire dans le prolongement d'adaptations successives

Le système scolaire dont bénéficient actuellement les Québécois est le produit d'efforts d'adaptation antérieurs. Ainsi, dans la foulée du rapport de la commission Parent, au cours des années 60, on a rendu accessibles des services éducatifs du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire, et même au delà de l'école secondaire pour une très grande proportion de jeunes. Quelques décennies plus tard, l'école est ouverte à tous, mais elle se heurte à des problèmes imprévus en matière d'encadrement éducatif et de formation, et ce, en raison même de notre volonté collective de hausser le niveau de scolarité moyen de l'ensemble de la population scolaire.

Les programmes d'études des années 80 et 90, qui étaient conçus par objectifs, ont aussi été marquants. Ils faisaient la promotion du développement d'habiletés et d'attitudes, mettant ainsi en évidence l'importance des savoir-faire et des savoir-être. Cependant, le découpage du contenu en une multitude d'objectifs généraux, terminaux et intermédiaires a favorisé une approche éclatée du savoir et de l'apprentissage.

Les attentes actuelles de la société envers l'école se font plus grandes. Si celle-ci doit toujours viser la réussite du plus grand nombre selon des barèmes scolaires, elle doit aussi aider l'ensemble des jeunes à réussir leur vie. On lui demande de continuer à transmettre les savoirs des générations précédentes, tout en aidant tous les élèves à développer les habiletés qui leur permettront d'être des individus instruits et cultivés, des citoyens engagés, des travailleurs compétents. En somme, on s'attend à ce qu'elle forme des personnes autonomes, capables de s'adapter à un monde où les connaissances se multiplient de façon exponentielle, un monde où le changement est un processus permanent, un monde où l'interdépendance des problèmes nécessite des expertises poussées, diversifiées et complémentaires.

Le nombre croissant des exigences envers l'école a amené le Québec, comme plusieurs communautés dans le monde depuis le début des années 90, à entreprendre une réforme majeure de son système éducatif.

Une réponse aux attentes sociales

Plusieurs avis, rapports et études, entre autres ceux de l'UNESCO, de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et, plus près de nous, du Conseil supérieur de l'éducation, ont jalonné la réflexion collective des deux dernières décennies sur l'adaptation de l'école aux nouvelles réalités socioculturelles. Au Québec, en 1994, dans son rapport intitulé *Préparer les jeunes au 21e siècle*, le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire reconnaissait les tendances qui influencent le système scolaire : internationalisation, explosion des connaissances, développement accéléré des technologies et complexification de la vie en société. Ce groupe définissait les grands domaines d'apprentissage devant constituer la trame d'un curriculum scolaire et, déjà, il y incluait des compétences générales liées à des méthodes et à des savoir-faire intellectuels. Ces travaux, tout comme ceux liés à l'élaboration du présent programme, sont marqués par l'évolution des connaissances sur les processus d'apprentissage et sur les caractéristiques de contextes stimulants.

La Commission des États généraux sur l'éducation amorçait, en 1996, un large débat dans toutes les régions du Québec sur l'efficacité du système éducatif. Cette vaste opération a permis de préciser les attentes sociales à l'égard de l'école. Le rapport de la Commission, *Rénover notre système d'éducation : Dix chantiers prioritaires*, ainsi que celui du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école* (1997), constituent les deux principales assises de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (1997).

Cet énoncé ministériel donne les grandes orientations de la présente réforme en ciblant un objectif central : la réussite pour tous, sans abaissement des niveaux d'exigence. Il préconise un programme de formation centré sur les apprentissages essentiels en ce début du XXIe siècle. En insistant sur l'importance de répondre aux besoins et aux intérêts particuliers de chacun, l'énoncé de politique souligne la nécessité de continuer, au premier cycle du secondaire, les interventions éducatives différenciées dans une formation commune. Il recommande également une organisation scolaire plus souple, respectueuse de l'autonomie des établissements d'enseignement aussi bien que de celle des professionnels qui y travaillent.

Une production collective

Le Programme de formation de l'école québécoise fait écho à ces analyses et à ces choix. Sa conception s'inscrit dans l'émergence d'un projet éducatif collectif. Plus de 400 personnes ont participé aux travaux d'élaboration du programme du premier cycle du secondaire : enseignants, membres des directions d'école, conseillers, professionnels de l'éducation et formateurs universitaires. De plus, il a été retravaillé en fonction des avis provenant de la Commission des programmes d'études, des quinze écoles secondaires ciblées et des différents partenaires de l'éducation consultés à l'automne 2002.

1.3 La triple mission de l'école

L'école québécoise d'aujourd'hui a le mandat d'offrir des services éducatifs à tous les jeunes, de prendre en considération les éléments diversifiés de leur univers et de les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan social que sur le plan intellectuel, et ce, pour leur vie personnelle aussi bien que professionnelle. En conséquence, son intervention auprès des jeunes doit être multidimensionnelle. Aussi l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* spécifie-t-il, pour l'école, une mission qui s'articule autour de trois axes interreliés : instruire, socialiser et qualifier.

Instruire dans un monde du savoir

Le monde d'aujourd'hui est notamment caractérisé par l'importance des savoirs comme moteur des entreprises humaines, tant techniques que sociales. Dans ce contexte, l'école voit s'amplifier son rôle d'intermédiaire entre les générations pour la transmission des acquis collectifs. Cependant, l'augmentation constante des connaissances et la nécessaire ouverture à des sources culturelles planétaires exigent de l'école non seulement qu'elle soutienne l'acquisition par les élèves d'une sélection de savoirs jugés aujourd'hui essentiels, mais aussi qu'elle les aide à développer leur aptitude à accéder à d'autres données lorsque le besoin s'en fait sentir.

Même si l'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage des jeunes, elle joue un rôle essentiel en ce qui a trait à la construction de leurs connaissances et au développement de leurs capacités intellectuelles. Plus que jamais, sa responsabilité à l'égard de la formation de l'esprit s'avère fondamentale pour les individus comme pour la collectivité.

Socialiser dans un monde pluraliste

La mobilité géographique et professionnelle ainsi que la renégociation perpétuelle des relations interpersonnelles – liée notamment à la recomposition de nombreuses familles et aux nouveaux partenariats de travail – nous obligent à poser un regard renouvelé sur les rapports entre les individus. Pour assurer à la fois l'épanouissement des personnes et l'institution d'une collectivité solidaire, chacun doit apprendre à apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres tout en obtenant, en retour, le respect de sa réalité particulière.

L'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle constitue une communauté où la quête d'autonomie et l'identification à des groupes de référence doivent être perçues comme des impulsions à canaliser pour faire l'apprentissage de la solidarité. Elle doit ainsi chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion, dont la menace est d'autant plus réelle au secondaire que les adolescents expriment parfois leur besoin d'affirmation de soi par le rejet de l'autre. Il incombe donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables.

Qualifier dans un monde en changement

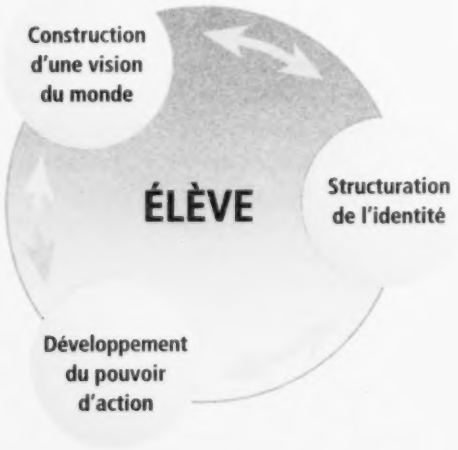
Une société du savoir appelle l'accroissement du niveau de scolarisation de l'ensemble de la population. L'école québécoise est ainsi mise en demeure d'assurer à tous la possibilité d'acquérir les moyens nécessaires pour mieux prendre leur place au travail, dans leur famille et dans la vie collective. Pour ce faire, elle doit gérer l'hétérogénéité croissante des élèves et soutenir des progressions diversifiées sans tomber dans la ségrégation. Chacun devrait pouvoir quitter l'école secondaire avec un diplôme qui soit l'équivalent d'un passeport reconnu pour son cheminement dans la vie, et ce, quelle que soit la voie qu'il choisira pour la poursuite de sa formation ou de son insertion dans la société. Par ricochet, l'école secondaire doit soutenir l'orientation de chaque jeune vers la voie qui convient à ses aspirations et à son potentiel.

À l'importance de favoriser chez tous les élèves la maîtrise des savoirs de base s'ajoute la nécessité de leur faire acquérir l'aptitude à apprendre tout au long de la vie. Il importe de faciliter leur passage à d'autres paliers du système éducatif, de même que leur retour à l'école ou dans d'autres milieux de formation, s'il y a lieu. La reconnaissance officielle des acquis et des compétences doit s'inscrire dans ce courant de développement continu et mettre en évidence le chemin parcouru par chacun.

1.4 Les visées de formation

La construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action ont été retenus comme les trois visées du Programme de formation. Celles-ci fournissent une trajectoire commune à l'ensemble des interventions éducatives et donnent à penser que l'école ne fait pas qu'outiller l'élève, mais qu'elle lui permet aussi d'entrevoir une vie à réaliser et une *société à bâtir.*

Ces visées ont servi de repères pour la conception du Programme. Elles sont explicitées par les intentions éducatives des domaines généraux de formation présentés plus loin. Leur actualisation prend appui sur les compétences transversales et disciplinaires, lesquelles feront l'objet des autres chapitres du Programme de formation. La combinaison de tous ces éléments constitue l'infrastructure du profil de formation de l'élève.



Programme de formation de l'école québécoise

Construction d'une vision du monde

Le regard que chacun porte sur le monde dépend de multiples facteurs. L'héritage culturel et le milieu familial le marquent singulièrement. Bien que les élèves arrivent à l'école secondaire avec une grille de lecture colorée par leurs antécédents familiaux et scolaires, il n'en reste pas moins que l'école exerce une réelle influence sur leur vision du monde, en raison du fait qu'ils la fréquentent à une période de leur vie où la perméabilité aux différentes influences est très grande.

Un large répertoire de connaissances et des sources culturelles variées constituent, pour l'élève, un terreau fertile pour la construction de sa vision du monde. Aussi le Programme de formation propose-t-il de soutenir le développement intégré de savoirs en puisant aux sources disciplinaires tout en les reliant à la réalité telle que la perçoivent les jeunes. Leur vision s'enrichit dans la mesure où ils adoptent une distance critique à l'égard de leurs actions, de leurs opinions et de leurs valeurs. Il est primordial que tous les acteurs de l'école demeurent à l'affût des occasions d'accompagner les élèves dans les nombreux questionnements qui contribuent à l'expression et au façonnement de leur vision du monde.

Structuration de l'identité

Tout particulièrement à l'adolescence, l'école constitue un lieu d'influence pour la structuration de l'identité personnelle, sociale et culturelle. Elle offre au jeune l'occasion de mettre à profit ses ressources et ses talents en se mesurant aux autres, en exploitant ses forces et en repoussant ses limites. La possibilité d'exprimer ses opinions, de faire des choix, d'apprendre à les justifier et à en évaluer les conséquences l'aide à développer son autonomie. De la même manière, le contact avec la diversité ethnique et culturelle peut l'amener à reconnaître son appartenance à une collectivité et à prendre sa place parmi les autres en affirmant ses propres valeurs dans le respect des différences. L'élève apprend à exprimer ses perceptions, ses sentiments et ses idées, et il prend conscience de l'influence du regard des autres sur ses propres réactions.

Tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité de l'élève en le mettant en contact avec des univers de connaissance variés, en élargissant ses horizons de même que la connaissance qu'il a de lui-même et de ses origines, en mobilisant ses facultés, en l'incitant à prendre position au regard des grands débats de la société et en l'amenant à s'ouvrir aux références morales et spirituelles de son milieu.

Développement du pouvoir d'action

Savoir agir tant pour faire face à la complexité des enjeux actuels que pour répondre aux grandes questions éthiques et existentielles s'avère, pour le jeune, une source de pouvoir sur sa vie. Ce pouvoir sera d'autant plus grand qu'il prendra appui sur une vision du monde cohérente et sur une identité affirmée. Mais cela ne saurait suffire. Il lui faut aussi avec patience, par de multiples recommencements, apprendre à agir de façon efficace, ce qui implique qu'il parvient à intégrer de façon harmonieuse connaissances et savoir-faire.

Le savoir-agir repose sur l'utilisation et la combinaison de contenus notionnels et d'habiletés intellectuelles et sociales en fonction du contexte. Ces connaissances et habiletés servent d'outils pour l'action comme pour la réflexion. La volonté de faire acquérir aux élèves un pouvoir d'action conduit ainsi à la notion de compétence,

laquelle est centrale dans le Programme de formation. Elle y est définie comme étant *un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources*. Elle suppose la capacité de l'élève à recourir de manière appropriée à des moyens diversifiés qui incluent non seulement l'ensemble de ses acquis scolaires, mais aussi ses expériences, ses habiletés, ses attitudes, ses champs d'intérêt de même que des ressources externes comme ses pairs, ses enseignants, des experts ou encore des sources d'information de diverses natures.

Langue et culture : dimensions intrinsèques des visées de formation

On ne peut se préoccuper de visées éducatives sans souligner le rôle éminemment intégratif de la langue et de la culture dans la formation de la personne.

La langue, outil de pensée, d'identité et de liberté

On sait que la langue participe à l'éclosion des concepts et des idées, qu'elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses. Premier outil de structuration et d'expression de la pensée, elle joue un rôle de premier plan dans l'élaboration de la vision du monde et de l'identité personnelle de l'élève.

Elle est aussi un instrument de libération et de pouvoir parce qu'elle permet d'exprimer une pensée et d'infléchir celle de l'autre. Dans une société démocratique, la prise de parole est un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective de même qu'un outil de résolution de conflits.

La langue d'enseignement, quant à elle, contribue à la définition de l'identité à la fois personnelle et collective. Facteur important de cohésion sociale, elle véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'individus. Ainsi, au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de la construction de l'identité personnelle et sociale dans la culture francophone, notamment sa littérature, sa chanson, sa poésie, son théâtre et son cinéma.

La culture, instrument d'appréhension de soi et du monde

La culture, entendue comme l'ouverture au patrimoine collectif, constitue un autre appui essentiel à l'élaboration d'une vision du monde, à la structuration de l'identité et au développement du pouvoir d'action.

L'école doit d'abord considérer la culture générale, celle qui permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs et de symboles qui sont issus de son milieu immédiat et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale. Mais l'école a aussi un rôle majeur à jouer pour faire accéder tous les élèves à une culture élargie. Cette culture puise dans les fruits de l'activité humaine d'hier comme d'aujourd'hui, dans les connaissances de l'héritage collectif et dans les repères communs élaborés au fil du temps relativement aux grands enjeux scientifiques, éthiques et politiques auxquels l'humanité doit faire face.

En ce début du XXI[e] siècle, les productions artistiques, philosophiques et scientifiques de toutes origines sont si nombreuses qu'il faut opter pour le développement d'une ouverture à la culture plutôt que pour l'initiation à un univers culturel prédéterminé. Dans le cadre du présent programme, enseigner dans une perspective culturelle consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. C'est également amener l'élève à établir un plus grand nombre de liens entre les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux et économiques, et à se situer par rapport à eux. La démarche culturelle l'amène ainsi à poser un regard critique, éthique et esthétique sur le monde.

Enfin, la culture étant une réalité vivante à laquelle chaque génération apporte sa contribution, l'école prendra appui sur la culture propre aux jeunes pour les amener à s'ouvrir à d'autres dimensions des multiples manifestations de l'activité humaine et à actualiser leur créativité dans tous les domaines.

1.5 Des orientations pour une intervention adaptée

Le Programme de formation s'inscrit dans une continuité. Les grands objectifs poursuivis jusqu'ici par l'école ne sont pas tant remis en question qu'abordés selon une nouvelle perspective et présentés sous un nouvel éclairage.

Favorisant le passage des visées de formation à la pratique, quatre orientations serviront de fondements aux interventions éducatives :

- la réussite pour tous;
- une formation centrée sur le développement de compétences;
- l'évaluation au service de l'apprentissage;
- une formation décloisonnée.

La réussite pour tous

Le Programme de formation a comme arrière-plan l'objectif de la réussite, laquelle revêt plusieurs sens en éducation. Pour mieux juger de la pertinence des actions posées en son nom, il importe de saisir ces angles de vision complémentaires.

Une réussite formelle de la scolarité

Le sens le plus souvent évoqué réside dans la formule *réussite du plus grand nombre*. Celle-ci suggère que l'école doit permettre à un nombre sans cesse croissant d'élèves d'acquérir les compétences considérées comme essentielles à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. En conformité avec le Programme de formation, les diplômes officiels témoigneront du développement de compétences dans tous les domaines : langues; mathématique, science et technologie; arts; univers social; développement personnel. Les exigences seront élevées, puisqu'il faut préparer l'élève à une participation active dans un monde complexe, mais les modalités devront être assez souples pour reconnaître la diversité des façons d'y prendre sa place.

Programme de formation de l'école québécoise

1.5 Des orientations pour une intervention adaptée

Le Programme de formation s'inscrit dans une continuité. Les grands objectifs poursuivis jusqu'ici par l'école ne sont pas tant remis en question qu'abordés selon une nouvelle perspective et présentés sous un nouvel éclairage.

Favorisant le passage des visées de formation à la pratique, quatre orientations serviront de fondements aux interventions éducatives :

- la réussite pour tous;
- une formation centrée sur le développement de compétences;
- l'évaluation au service de l'apprentissage;
- une formation décloisonnée.

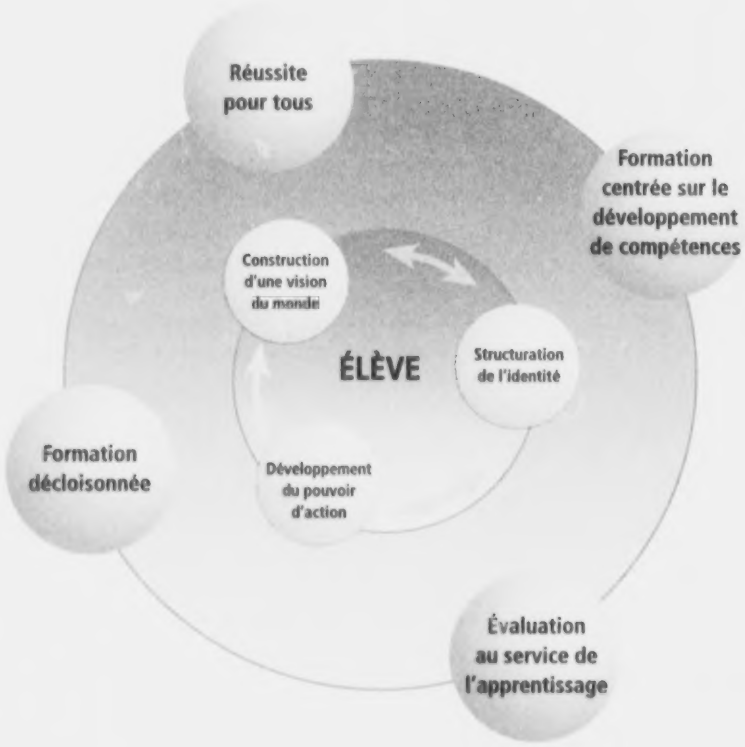
La réussite pour tous

Le Programme de formation a comme arrière-plan l'objectif de la réussite, laquelle revêt plusieurs sens en éducation. Pour mieux juger de la pertinence des actions posées en son nom, il importe de saisir ces angles de vision complémentaires.

Une réussite formelle de la scolarité

Le sens le plus souvent évoqué réside dans la formule *réussite du plus grand nombre*. Celle-ci suggère que l'école doit permettre à un nombre sans cesse croissant d'élèves d'acquérir les compétences considérées comme essentielles à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. En conformité avec le Programme de formation, les diplômes officiels témoigneront du développement de compétences dans tous les domaines : langues; mathématique, science et technologie; arts; univers social; développement personnel. Les exigences seront élevées, puisqu'il faut préparer l'élève à une participation active dans un monde complexe, mais les modalités devront être assez souples pour reconnaître la diversité des façons d'y prendre sa place.

Programme de formation de l'école québécoise



Une réussite éducative

Le concept de *réussite pour tous* met en lumière la responsabilité qu'a l'école d'offrir à tous les élèves, quels que soient leurs talents, leurs aptitudes ou leurs champs d'intérêt, les bases nécessaires à une insertion sociale réussie. On pourrait ici parler de réussite fonctionnelle de l'éducation, une réussite à géométrie variable s'appliquant à la totalité des jeunes. Dans cette logique, chaque élève devra se voir reconnaître les acquis témoignant de la façon dont il a enrichi son bagage initial et tiré profit de son passage à l'école.

Une réussite à la mesure de chacun

La réussite revêt également un autre sens qui réfère à des défis personnels à relever. Vue sous cet angle, la notion de réussite s'adresse à tous les élèves, ceux qui sont très talentueux comme ceux qui éprouvent des difficultés, petites ou grandes. Chacun doit avoir conscience d'être l'acteur principal de son projet de formation, se donner des objectifs personnels afin de surmonter ses limites, de développer ses forces et de dépasser si possible les attentes établies. La réussite à la mesure de chacun, c'est en somme l'actualisation de ses rêves.

Une réussite institutionnelle

L'école offre des services éducatifs à des individus, mais elle a aussi des responsabilités envers la collectivité. Elle doit donc s'assurer de l'efficacité de ses actions au regard du niveau de compétence généralement atteint par l'ensemble des élèves et vérifier la pertinence des mesures qu'elle met en place. En conséquence, il importe que son projet éducatif soit poursuivi et évalué en ce qui a trait à l'ensemble des dimensions du Programme de formation, tant celles qui touchent les individus que celles qui concernent la collectivité.

Une formation centrée sur le développement de compétences

Viser le développement d'un pouvoir d'action éclairé et personnalisé pose les limites évidentes d'une pédagogie de la transmission de savoirs. En ce sens, le concept de compétence retenu pour le Programme de formation appelle un regard différent sur la relation entre l'enseignement et l'apprentissage.

Définie comme un *savoir-agir*, la compétence dépasse la simple addition ou juxtaposition d'éléments. Elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du parcours scolaire et même au delà de celui-ci. Privilégier les compétences, c'est donc inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie.

Mettre l'accent sur l'apprentissage

Le Programme de formation, conçu dans la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant, tient pour acquis que personne ne peut apprendre à la place d'un autre. Sans se modeler sur une approche en particulier, il s'appuie sur différents courants théoriques qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de l'apprenant dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Parmi les théories de l'apprentissage, le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme constituent des modèles particulièrement éclairants :

- le constructivisme, parce qu'il explique la connaissance comme la résultante des actions, réelles puis intériorisées, de l'individu sur les objets, sur leur représentation ou sur des propositions abstraites;
- le socioconstructivisme, parce qu'il souligne la nature éminemment sociale de la pensée et de l'apprentissage, les concepts étant des outils sociaux qui soutiennent l'échange de points de vue et la négociation de significations;
- le cognitivisme, parce qu'il s'efforce de rendre compte des processus permettant à un individu d'intégrer de nouveaux savoirs à son système de connaissances et de les utiliser dans de nouveaux contextes.

Ces fondements théoriques offrent une base que chacun peut utiliser pour construire ses outils de pensée et ses stratégies d'intervention[1].

S'il appartient au ministère de l'Éducation de fixer les finalités du système éducatif, c'est aux intervenants scolaires qu'il revient d'en définir les modalités de mise en œuvre. La simple logique permet cependant de comprendre que la formation de la pensée ne peut se limiter à des exercices d'application. Ainsi, bien qu'on se garde d'y déterminer des approches didactiques, le Programme est porteur d'incidences pédagogiques. En pratique, la question n'est pas tant de savoir à quelle école de pensée on se rattache, mais de concevoir des situations d'apprentissage et un contexte pédagogique qui favorisent le développement de compétences. Ce changement de paradigme présente des défis éducatifs nouveaux, mais il offre aussi l'occasion de vivre des moments pédagogiques riches et stimulants.

Relier connaissances et compétences

Connaissances et compétences ne s'opposent pas : elles se complètent. Les connaissances sont des ressources essentielles qui permettent d'agir adéquatement dans une situation complexe, mais le savoir-agir propre à une compétence suppose une appropriation et une utilisation intentionnelles des notions et des habiletés en cause. Ainsi, les savoirs utiles à l'exercice d'une compétence sont ceux qui ont été construits par un élève intellectuellement

1. Les références bibliographiques fournissent des pistes de lecture à qui veut approfondir ses connaissances sur les fondements du Programme.

actif, et l'étendue de la compétence dépend directement de la pertinence et de l'ampleur des savoirs qui l'alimentent.

La séquence de développement d'une compétence ne va pas du simple au complexe, des parties vers le tout. Elle se construit plutôt en fonction des dimensions multiples d'une situation. Le point de départ pour l'utilisation et le développement d'une compétence se situe dans la globalité du défi à relever et le point d'arrivée, dans une réponse adaptée à la problématique de départ. Par exemple, pour permettre de devenir compétent dans la pratique du hockey, le recours à une démarche fragmentée qui, avant une première partie, exigerait la mémorisation de toutes les règles puis l'acquisition des techniques du patinage et du maniement du bâton ne serait pas très efficace. C'est au cœur même de l'action que le néophyte acquiert progressivement des connaissances et des habiletés qu'il combinera les unes avec les autres. Néanmoins, des séances d'entraînement dirigées par une personne compétente demeurent nécessaires, car elles permettent de décortiquer les divers éléments du jeu pour en affiner la maîtrise et ainsi augmenter l'aisance du joueur. L'apprentissage épouse un mouvement en spirale à l'intérieur duquel les compétences servent à l'acquisition de nouvelles connaissances qui, à leur tour, font évoluer les compétences.

Sélectionner l'essentiel pour mieux le développer

Le développement des compétences demande du temps; il faut régulièrement les mettre et les remettre en œuvre pour en accroître la robustesse et la portée. La décision d'opter pour le développement de compétences amène donc à en sélectionner un certain nombre et à ne cibler que les connaissances essentielles afin qu'il soit possible, en fonction du temps disponible, de faire progresser les élèves dans le développement des unes et la construction des autres.

La décision d'opter pour le développement de compétences s'appuie aussi sur la nécessité d'amorcer à l'école le développement d'habiletés complexes et de favoriser l'acquisition de connaissances utiles à l'adaptation à un environnement changeant. Ainsi, les compétences, notamment les compétences dites transversales, pourront devenir des outils pour un apprentissage tout au long de la vie.

L'évaluation au service de l'apprentissage[2]

L'évaluation ne constitue pas une fin en soi. L'élève n'apprend pas pour être évalué, mais il est évalué pour mieux apprendre.

L'évaluation, un levier pour l'apprentissage

Devant les défis mis en lumière par le présent programme, il importe de rappeler que l'évaluation doit d'abord être conçue comme un levier permettant d'aider l'élève à apprendre et d'aider l'enseignant à le guider dans sa démarche. Développée et utilisée dans cet esprit, l'évaluation permet de mieux asseoir les décisions et les actions qui régulent les apprentissages de l'élève, dans le quotidien comme aux moments plus stratégiques que sont, par exemple, les transitions entre les cycles. En aidant l'enseignant à faire le point sur les acquis antérieurs des élèves, à suivre leur évolution et à juger de l'efficacité de ses stratégies pédagogiques, elle constitue une ressource essentielle dans la poursuite de l'objectif de la réussite scolaire. Ainsi conçue, elle peut aussi faciliter la communication avec les parents et les aider à comprendre le cheminement de leur enfant et à découvrir les moyens de mieux l'accompagner.

Dans cette perspective, l'évaluation amène les enseignants à reconnaître le niveau de développement des compétences des élèves par rapport aux attentes de fin de cycle de chacune des disciplines. Pour réaliser ce bilan des apprentissages, ils doivent disposer d'informations variées provenant de différentes situations. À cet effet, un plus grand recours à une évaluation intégrée à l'apprentissage n'exclut pas pour autant la planification de situations d'évaluation distinctes. On considérera ainsi les résultats des évaluations administrées par le ministère de l'Éducation ou les commissions scolaires, le cas échéant, parmi les données qui contribuent à la réalisation de ce bilan.

Le fait d'inscrire l'évaluation des apprentissages dans une perspective de réussite ne signifie pas qu'il faille en diminuer les exigences, mais suggère d'en exploiter le potentiel, tant aux étapes du bilan que tout au long de la formation, pour mettre en place des conditions d'apprentissage conduisant au développement optimal des compétences chez tous les élèves.

Une évaluation en harmonie avec le Programme de formation

Que ce soit pour soutenir l'apprentissage ou pour reconnaître les niveaux de compétence atteints par les élèves, l'évaluation doit prendre en considération l'ensemble des éléments constitutifs du Programme : les domaines généraux de formation, les compétences transversales ainsi que les compétences disciplinaires.

Une formation décloisonnée

Dans un monde où l'interdépendance des phénomènes est de plus en plus évidente et le niveau de compétence exigé pour y faire face, de plus en plus élevé, l'enseignement d'éléments de contenu fragmentés ne répond plus aux

2. La volonté de favoriser une meilleure réussite de tous les élèves et le choix de centrer le Programme de formation sur le développement de compétences conduisent le ministère de l'Éducation à reconsidérer le sens de l'évaluation des apprentissages. C'est dans cette foulée qu'il a adopté la Politique d'évaluation des apprentissages : *Être évalué pour mieux apprendre* (2003).

besoins. Il faut décloisonner les apprentissages et amener les élèves à découvrir les relations entre ces éléments pour qu'ils puissent construire leurs savoirs par la résolution de problèmes complexes. L'ouverture de l'école sur le monde constitue une attitude essentielle au décloisonnement des apprentissages; le choix d'un programme unifié et structuré par cycles en est une autre.

Une ouverture sur le monde

L'école favorise d'autant plus la croissance intellectuelle et affective de ses élèves qu'on y fait des liens avec les différentes problématiques du monde. Elle n'est pas sa propre finalité et doit en conséquence préparer à la vie à l'extérieur de ses murs. Le décloisonnement entre l'école et son environnement encourage l'élève à entreprendre une démarche de réflexion sur l'utilité et l'applicabilité de tel ou tel apprentissage dans différents contextes. Cette réflexion est à son tour susceptible d'accroître sa capacité à transférer ses acquis dans des situations qui sont nouvelles pour lui et pour lesquelles il n'a pas encore réalisé d'apprentissages spécifiques.

Des interventions continues

Le développement de compétences s'inscrit sur un continuum, chaque étape marquant une progression en prenant appui sur ce qui a été intégré à l'étape précédente. Ainsi, l'élève qui arrive au secondaire peut mettre à profit des compétences construites au primaire. Il faut donc penser les interventions éducatives dans une logique de continuité. L'école est ainsi conviée à dépasser les frontières entre les ordres d'enseignement et entre les disciplines. Du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire, on doit suivre l'évolution des élèves et collaborer à des visées communes.

Une organisation par cycles pour assurer la complémentarité des actions

Le cycle d'apprentissage pluriannuel est le dispositif organisationnel retenu pour favoriser la complémentarité des interventions et soutenir la continuité des apprentissages. Il permet de mieux assurer la progression différenciée des apprentissages grâce à une gestion collective des activités de formation, assumée par l'équipe-cycle.

Au Québec, le parcours scolaire est découpé en cycles de deux ans pour les huit premières années de formation. Les six années du primaire comportent trois cycles de deux ans. Le premier cycle du secondaire, aussi de deux ans, présente beaucoup d'affinités avec le primaire en ce sens qu'il vise une formation commune pour l'ensemble des élèves, que les groupes y sont fréquemment stables et que l'encadrement y est systématique.

1.6 Le Programme de formation : un appui au renouvellement des pratiques

Les orientations du Programme de formation mettent l'accent sur la pertinence de certaines pratiques pédagogiques qui, bien que distinctes, sont interdépendantes.

Une pratique de la différenciation

La réussite pour tous les élèves repose sur la conviction que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et que, placé devant des défis qui le mobilisent, tout élève peut exploiter ses capacités et apprendre. Le programme actuel ne prétend pas résoudre par lui-même le problème des inégalités, mais il permet de prendre en compte l'hétérogénéité qui caractérise tout groupe d'élèves et il facilite la différenciation pédagogique, condition essentielle de la lutte contre l'échec. Il incite à exploiter les champs d'intérêt et les questions des élèves, à respecter les différents styles et rythmes d'apprentissage, à s'appuyer sur les ressources et les acquis de chacun, à compter avec les différences des contextes personnels, sociaux et familiaux.

Des stratégies et des ressources diversifiées

L'uniformité de l'enseignement – c'est-à-dire une même leçon et un même exercice au même moment pour tous – implique rarement des défis adaptés à chacun. Le Programme de formation offre à l'enseignant une palette diversifiée d'éléments à partir desquels il peut construire des interventions pertinentes pour les besoins de chacun. Ses trois composantes majeures – les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires – permettent, par une multitude de combinaisons, de proposer aux élèves des situations d'apprentissage complexes et signifiantes, où on peut mettre à profit des ressources qui ne seront pas identiques d'une personne à l'autre. En ce sens, il favorise une gestion souple de la classe, l'utilisation de ressources

1.6 Le Programme de formation : un appui au renouvellement des pratiques

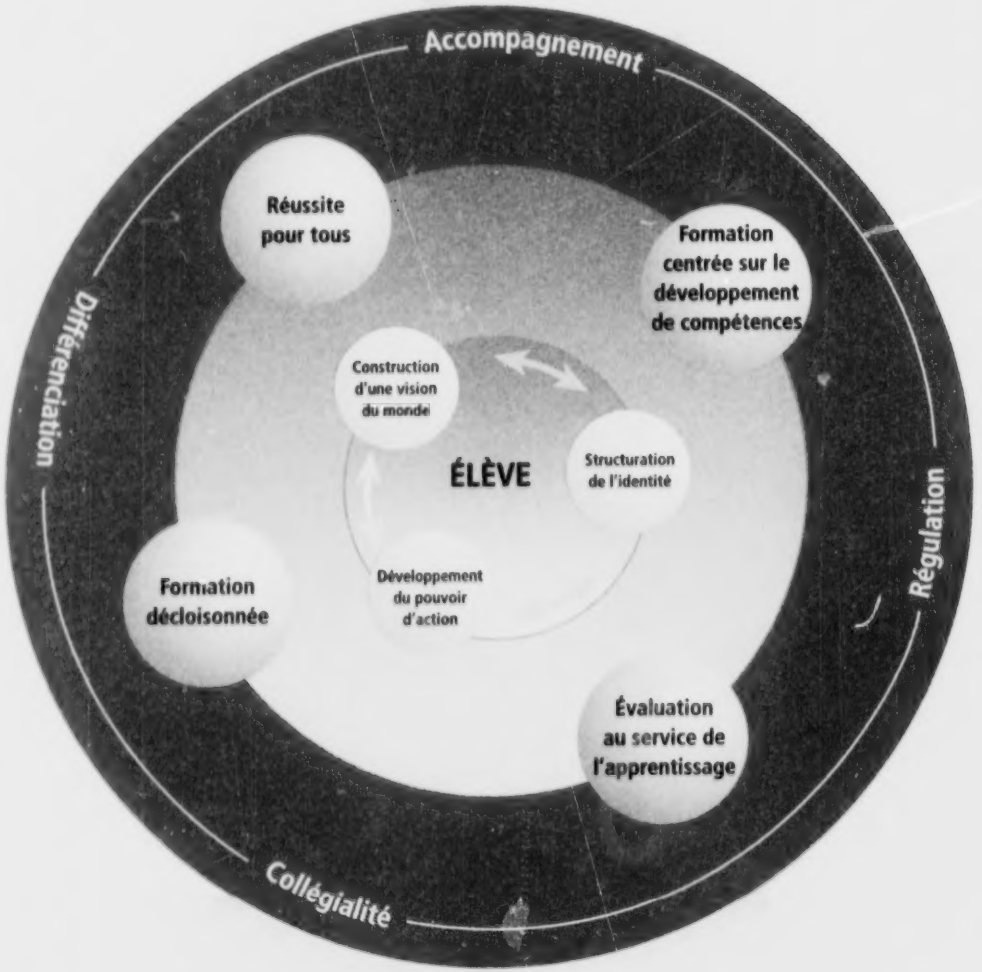
Les orientations du Programme de formation mettent l'accent sur la pertinence de certaines pratiques pédagogiques qui, bien que distinctes, sont interdépendantes.

Une pratique de la différenciation

La réussite pour tous les élèves repose sur la conviction que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et que, placé devant des défis qui le mobilisent, tout élève peut exploiter ses capacités et apprendre. Le programme actuel ne prétend pas résoudre par lui-même le problème des inégalités, mais il permet de prendre en compte l'hétérogénéité qui caractérise tout groupe d'élèves et il facilite la différenciation pédagogique, condition essentielle de la lutte contre l'échec. Il incite à exploiter les champs d'intérêt et les questions des élèves, à respecter les différents styles et rythmes d'apprentissage, à s'appuyer sur les ressources et les acquis de chacun, à compter avec les différences des contextes personnels, sociaux et familiaux.

Des stratégies et des ressources diversifiées

L'uniformité de l'enseignement – c'est-à-dire une même leçon et un même exercice au même moment pour tous – implique rarement des défis adaptés à chacun. Le Programme de formation offre à l'enseignant une palette diversifiée d'éléments à partir desquels il peut construire des interventions pertinentes pour les besoins de chacun. Ses trois composantes majeures – les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires – permettent, par une multitude de combinaisons, de proposer aux élèves des situations d'apprentissage complexes et signifiantes, où on peut mettre à profit des ressources qui ne seront pas identiques d'une personne à l'autre. En ce sens, il favorise une gestion souple de la classe, l'utilisation de ressources



documentaires et technologiques multiples, la formation de sous-groupes temporaires, le respect des rythmes individuels de travail, un soutien et un enrichissement différenciés. Les stratégies mises en place pourront être autant de l'ordre du travail en coopération que de celui du travail autonome, tout en faisant appel, au besoin, à l'enseignement magistral.

Une pratique de l'accompagnement

Les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme; c'est l'élève qui les développe. Il y parvient d'autant mieux qu'on le soutient, qu'on l'accompagne et qu'on lui donne régulièrement l'occasion de les exercer. Lorsque l'attention des élèves et des éducateurs est centrée sur le développement de compétences, on ne vise plus la reproduction de procédures plus ou moins automatisées ni de réponses prédéterminées, mais le choix de moyens conduisant à un résultat souhaité. L'enseignant est donc invité à s'attacher aux fondements du Programme en le considérant comme un outil qui l'aide à prendre des décisions pertinentes pour la formation des jeunes.

L'importance de porter attention aux élèves

Pour soutenir l'évolution des compétences, il faut être attentif aux élèves, se soucier de la progression de leur capacité à mettre à profit leurs connaissances et reconnaître aussi l'importance de la dimension affective dans leur processus d'apprentissage. L'enseignant accompagnateur aide ses élèves à devenir conscients de ce qu'ils savent et comprennent, et il attire leur attention sur ce qui leur manque. Les accompagner dans la construction de compétences, c'est s'attacher à développer leur capacité à relier ce qu'ils savent et savent faire à ce qu'ils vont apprendre. C'est aussi leur enseigner à reconnaître les ressources pouvant les aider.

Le développement de tout élève dépend fortement de la perception qu'il a de sa capacité à apprendre et du jugement qu'il porte sur les apprentissages proposés. Les compétences transversales pourront servir d'appui au développement de la confiance en soi en rendant évident le fait qu'il est possible d'apprendre à apprendre. De même, les domaines généraux de formation pourront servir à cultiver la motivation en aidant l'enseignant à montrer les liens entre les apprentissages scolaires et les réalités extérieures aux murs de l'école.

Une pratique de la régulation

La régulation du développement des compétences

Les compétences sont évolutives, globales et intégratives. Les activités d'apprentissage mises en place pour en assurer le développement ou l'évaluation doivent requérir la mobilisation d'un ensemble de ressources dans des tâches complexes, contextualisées et signifiantes. L'élève doit disposer de suffisamment de temps et d'occasions pour les développer et bénéficier de rétroactions fréquentes. Une grande variété d'informations est nécessaire pour permettre d'identifier ce qui va bien ou ce qui va moins bien. Ces données peuvent servir à apporter des ajustements individuels ou collectifs, mais aussi à valoriser dans l'action les progrès, petits et grands, des élèves et les succès pédagogiques des enseignants.

L'élève et la régulation de ses apprentissages

L'enseignant qui pratique la régulation fait appel à la collaboration des élèves pour faire le point sur leurs acquis, pour suivre leur cheminement et pour juger de l'efficacité de son intervention. Il a volontiers recours à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs. En participant activement à sa propre évaluation en cours d'apprentissage, l'élève apprend à porter, avec l'aide de l'enseignant ou de ses pairs, un regard juste sur les savoirs qu'il acquiert et sur la manière dont il les utilise. Il développe ainsi les capacités métacognitives qu'il pourra utiliser pour continuer à apprendre tout au long de sa vie. Qu'elle soit spontanée ou planifiée, cette pratique constitue un levier essentiel qui favorise la réussite.

Le jugement professionnel : au delà de la subjectivité

Que ce soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou de reconnaissance des compétences, une place déterminante est accordée au jugement des enseignants, car l'évaluation des compétences ne saurait être réduite à une simple accumulation de données. C'est sur le jugement concerté de professionnels compétents que doivent reposer les décisions pédagogiques et administratives. Pour assurer la justesse de ces décisions, les enseignants doivent prendre les moyens nécessaires pour que leur jugement soit rigoureux et transparent : planifier les situations d'évaluation, utiliser des outils adéquats, consigner suffisamment d'informations pertinentes et les interpréter de manière cohérente en se référant au Programme de formation. Les compétences et leurs composantes, les critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle ainsi que les contenus disciplinaires seront les références de base de ce travail.

La participation des parents au processus de régulation

L'évaluation sert aussi à informer les parents. En plus des bulletins délivrés en cours et en fin de cycle, des communications de diverses formes peuvent être utilisées – travaux commentés, rencontres, etc. – pour éclairer les parents sur la progression de leur enfant et sur la façon de le soutenir dans la poursuite de son cheminement scolaire. En retour, les parents possèdent sur leur enfant des connaissances qui peuvent être utiles aux divers intervenants scolaires. On a donc avantage à se rappeler que les

modalités de communication entre l'école et la famille doivent être bidirectionnelles. Les parents joueront d'autant mieux leur rôle dans cet exercice qu'ils auront saisi le sens du Programme de formation, lequel balise les interventions scolaires.

Une pratique de la collégialité

Responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des actions concertées. Tous, membres de la direction, enseignants, professionnels et membres du personnel de soutien, doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables, particulièrement à l'intérieur d'un même cycle. Le Programme de formation peut constituer, à cet égard, un outil d'harmonisation et de convergence des interventions.

La classe et l'école : des communautés d'apprentissage

Le fait de mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, comme corollaire, une conception renouvelée de l'enseignement. Le développement de compétences et une organisation de l'enseignement centrée sur l'apprentissage représentent pour toute l'équipe-école une invitation à se mobiliser autour du projet éducatif et à se donner une vision systémique de ce que l'on veut réaliser avec les élèves. Concertation pédagogique, collaboration interdisciplinaire, projets partagés, activités communes sont autant de formules à exploiter pour faire en sorte que toutes les énergies tendent vers un seul objet : l'apprentissage.

L'école : une organisation apprenante

Les changements que doit effectuer l'école la rapprochent des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes. Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles s'assurent de l'adhésion de tout leur personnel à une vision commune, qu'elles font appel au partage d'expertise, à la communication et à la concertation entre des acteurs aux formations et aux talents divers, qu'elles investissent dans la formation continue et qu'elles constituent un lieu de construction de savoirs et d'émergence de solutions inédites aux problèmes auxquels elles font face.

L'école a tout intérêt à évoluer dans cette direction, ne serait-ce que pour être cohérente par rapport à sa mission, puisqu'elle doit former des personnes aptes à s'insérer de manière harmonieuse dans ce type d'organisation. La concertation entre enseignants d'une même cohorte d'élèves, le recours systématique à des situations d'apprentissage multidisciplinaires, la mise en commun de ressources et de stratégies, le partage de responsabilités et la recherche de solutions adéquates aux problèmes propres à chaque milieu devraient constituer des bases importantes de la gestion quotidienne de la classe et de l'école.

Un programme qui s'actualise dans une organisation par cycles

La structure du cycle favorise cette nouvelle manière de se concerter et de gérer avec souplesse les regroupements d'élèves, le temps et l'espace. En proposant un projet de formation à réaliser à l'intérieur d'un cycle, le Programme sollicite la mise en synergie des compétences professionnelles. Grâce au travail d'équipe des enseignants du cycle, les tâches et les groupes peuvent être répartis différemment selon les situations à dénouer et les projets à réaliser, décuplant ainsi les effets de la pratique de la différenciation. Le travail en équipe-cycle permet de détecter et de comprendre plus rapidement les difficultés d'apprentissage et de trouver des stratégies d'intervention efficaces et partagées. Cette prise en charge commune accroît l'efficacité et la cohérence des interventions, et favorise le développement d'une expertise collective.

1.7 Une structure de programme cohérente

Conçu comme un système, le Programme de formation s'articule autour de trois éléments intégratifs : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage. Il doit être abordé comme un tout dynamique dont la portée, en tant que référentiel pédagogique, tient à la complémentarité et à l'interdépendance de ses éléments constitutifs. Sa structure vise à faciliter l'établissement de liens entre les différentes parties qui le composent. Elle permet également d'inscrire les apprentissages disciplinaires dans le cadre plus large des visées de formation que doit partager l'ensemble des intervenants scolaires. Cette unité d'intention n'est pas pour autant synonyme d'uniformité d'action. Des orientations communes ne sauraient imposer des parcours uniformes ni aux enseignants ni aux élèves. Ainsi, l'apport de chaque discipline peut être considéré comme un regard particulier posé sur la réalité, que l'on s'efforce par ailleurs d'appréhender dans sa globalité.

Les domaines généraux de formation

Le Programme de formation présente, sous l'appellation *domaines généraux de formation*, un ensemble de grandes intentions éducatives et d'axes de développement destinés à structurer l'action collective de tous ceux qui font l'école. Ces domaines, qui touchent aux problématiques contemporaines auxquelles les jeunes doivent faire face, sont de nature interdisciplinaire.

Les domaines généraux de formation devraient constituer les assises du projet éducatif de l'école et leur prise en compte, relever de l'ensemble des intervenants scolaires.

Les compétences transversales

Le Programme de formation souligne la nécessité de développer, à un haut niveau, chez tous les élèves, des compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ou de l'ordre de la communication. Ces compétences sont dites transversales en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Elles ont, par définition, une portée plus large que les compétences disciplinaires puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines. Elles s'actualisent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation et profitent de l'intégration des acquis au fil des jours. En ce sens, elles constituent des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante. Dans un souci de continuité, les compétences transversales sont formulées de façon presque identique à celles du primaire tout en faisant ressortir leur complexification.

Les domaines d'apprentissage

Le Programme de formation comprend cinq domaines d'apprentissage : les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts; et le développement personnel. Ils représentent les grands champs à partir desquels sont définies les disciplines jugées essentielles à la formation de l'élève. Le regroupement des disciplines par domaines représente un pas vers le décloisonnement des matières scolaires, en ce sens qu'il permet de les situer par rapport à des domaines de référence et incite l'enseignant à concevoir sa discipline comme une partie intégrante d'une dimension importante de la formation de l'élève. Le profil de formation de base de l'élève du premier cycle du secondaire doit intégrer à la formation prévue dans ces divers domaines les visées éducatives du Programme et les apprentissages transversaux.

Les éléments constitutifs des programmes disciplinaires

Chaque programme disciplinaire s'articule autour d'un nombre limité de compétences dont la complémentarité concourt à l'atteinte des visées de la formation disciplinaire. Les compétences sont indissociables de l'acquisition de savoirs nécessaires aussi bien à leur développement qu'à leur exercice. Ces savoirs, de natures diverses, correspondent aux éléments du contenu de formation de chacun des programmes. Les compétences jouent un rôle intégratif puisqu'elles nécessitent l'établissement de liens entre ces savoirs et les situations d'apprentissage.

L'organisation des programmes disciplinaires est conçue autour des rubriques suivantes :

- Présentation de la discipline;
- Relations entre la discipline et les autres éléments du Programme de formation;
- Contexte pédagogique;
- Compétences;
- Contenu de formation.

Présentation de la discipline

Cette section traite d'abord de la contribution particulière de la discipline à la formation de l'élève, de la conception de la discipline et de l'esprit dans lequel son enseignement doit être abordé. On y présente également les compétences à développer, les relations entre elles de même que des éléments de continuité par rapport au programme du primaire.

Relations entre la discipline et les autres éléments du Programme de formation

Cette rubrique explique et illustre les relations possibles entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les autres disciplines. Elle fait ressortir, lorsque cela est pertinent, des liens privilégiés que la discipline entretient avec des domaines généraux de formation apparentés.

Contexte pédagogique

Le *contexte pédagogique* apporte des précisions disciplinaires aux considérations pédagogiques du présent chapitre du Programme de formation. Différents thèmes y sont abordés, dont la dynamique à établir pour favoriser les apprentissages, le type de situations d'apprentissage à privilégier afin de créer en classe un climat propice au développement des compétences, le rôle de l'enseignant et celui de l'élève. Des suggestions y sont à l'occasion formulées sur les ressources humaines et matérielles à mettre à la disposition de l'élève.

Compétences

Les *compétences* correspondent aux cibles de formation propres à chaque discipline; un schéma illustre leur interaction. Elles sont introduites suivant un cadre de présentation qui est le même pour tous les programmes. Pour chaque compétence, on précise le sens, les composantes, les critères d'évaluation ainsi que les attentes de fin de cycle.

Sens de la compétence

Le *sens de la compétence* expose les raisons pour lesquelles on doit la faire développer par l'élève, sa fonction dans l'appropriation de la discipline et sa complémentarité par rapport aux autres compétences de la discipline. On y précise la nature de la compétence ainsi que la manière dont elle se manifeste et on fournit des éléments d'information situant les apprentissages visés au premier cycle du secondaire sur un continuum incluant les acquis du primaire.

Composantes de la compétence

Les *composantes de la compétence* permettent d'en cerner les facettes et en décrivent les aspects essentiels. Elles permettent également de s'en donner une représentation concrète et de saisir les principaux éléments en jeu lors de son exercice.

Critères d'évaluation

Les *critères d'évaluation* sont des aspects incontournables à considérer pour porter un jugement sur les compétences. Ils revêtent un caractère générique, leur formulation étant suffisamment globale pour se rapporter à l'ensemble des tâches qui amènent l'élève à mettre en œuvre sa compétence. Comme celle-ci s'observe autant dans les façons de faire que dans le travail achevé, ces critères se rapportent à la démarche de l'élève ou aux productions qu'il réalise. Il ne s'agit donc pas d'une grille à utiliser telle quelle pour effectuer l'évaluation, mais bien d'un cadre à partir duquel on pourra développer des instruments d'évaluation de la compétence.

Attentes de fin de cycle

Les *attentes de fin de cycle* précisent, sous la forme d'un portrait global, ce qui est attendu de l'élève à la fin du premier cycle du secondaire. En faisant référence à l'ensemble des critères d'évaluation, ce portrait tient compte des savoirs qui sont plus particulièrement mobilisés et des types de situations dans lesquels ils le sont. La globalité de ce portrait ne nous dispense pas de porter un regard sur chacun des éléments constitutifs de la compétence, mais elle invite à les considérer dans leur intégralité plutôt que séparément.

Contenu de formation

Cette rubrique renferme le répertoire des savoirs – ou ressources – indispensables au développement et à l'exercice de la compétence. Ce répertoire comporte des éléments relatifs aux notions et concepts, aux méthodes, aux stratégies, aux processus ou aux techniques de même qu'aux attitudes. L'organisation du *contenu de formation* est appropriée à la discipline et tient compte de la logique qui lui est propre. Il est présenté pour l'ensemble du cycle et non par année et la façon de marquer l'évolution dans le traitement qui en est fait au cours du cycle est propre à chaque discipline. Enfin, on y fait mention, sous une forme ou une autre, de repères culturels qui correspondent à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant alimenter le développement de la compétence.

1.8 Un programme obligatoire

Le Programme de formation est un repère commun et incontournable. Les divers intervenants du milieu scolaire doivent en respecter les grandes orientations et se conformer aux visées de formation qu'il privilégie. Son caractère obligatoire impose à l'école de s'assurer de son application dans toutes ses dimensions : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires.

Ainsi, on ne peut se limiter à couvrir les éléments du contenu de formation sans se préoccuper de développer les compétences nécessaires à l'intégration des connaissances et à leur réinvestissement dans diverses situations. Cette obligation suppose la mise en place de conditions organisationnelles, pédagogiques et didactiques dans la classe, mais aussi à l'intérieur du projet éducatif.

L'évaluation des apprentissages doit être réalisée de façon cohérente par rapport au Programme de formation, comme toutes les actions afférentes à son application. Elle doit donc tenir compte de l'ensemble de ses éléments constitutifs. Par ailleurs, elle doit aussi s'inscrire dans le cadre du régime pédagogique, qui en définit les éléments obligatoires et précise les conditions relatives à la sanction des études.

Chapitre 2
Les domaines généraux de formation

2.1 Présentation

Sous l'appellation *domaines généraux de formation*, le Programme de formation présente les problématiques auxquelles les jeunes doivent faire face dans différentes sphères importantes de leur vie. Ces domaines sont porteurs d'enjeux importants pour les individus et les collectivités :

- Santé et bien-être;
- Orientation et entrepreneuriat;
- Environnement et consommation;
- Médias;
- Vivre-ensemble et citoyenneté.

Le choix de ces domaines est dicté tant par l'intérêt qu'ils revêtent pour la société que par leur pertinence pour la formation de l'élève. Leur intégration dans le Programme de formation a pour objectif d'amener les élèves à établir des liens entre leurs apprentissages scolaires, les situations de leur vie quotidienne et les phénomènes sociaux actuels. Ces domaines leur offrent l'occasion de comprendre différents contextes de vie, de s'en construire une perception nuancée et d'envisager une diversité d'actions dans des situations s'y rattachant. Ils leur permettent également de relier entre eux les divers champs de connaissance et de porter un regard critique sur les éléments de leur environnement personnel, social ou culturel.

Chacun des domaines généraux de formation comporte une intention éducative destinée à orienter les interventions de l'enseignant et celles de tous les autres acteurs scolaires. Il comporte également des axes de développement qui font référence aux savoirs nécessaires à l'action et qui cernent les comportements et attitudes à promouvoir. Ces axes peuvent constituer le canevas de situations d'apprentissage intellectuellement stimulantes et propices au développement des compétences aussi bien disciplinaires que transversales.

Les domaines généraux de formation : lieu de convergence des interventions éducatives

Avec les compétences transversales, les domaines généraux de formation représentent en quelque sorte la trame du Programme de formation et favorisent la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives. Les questions complexes qu'ils soulèvent font appel à des savoirs d'origines diverses et à la construction de réponses de nature multidisciplinaire. Par exemple, des sujets aussi importants que les choix en matière d'habitudes de vie, la distance critique par rapport à la consommation et aux médias, la manière de se donner et de mener à bien des projets sont de nature très large et ne peuvent être traités dans un cadre et un temps exclusivement réservés à cette fin.

Le moment idéal pour traiter l'un ou l'autre des aspects des domaines généraux de formation n'est pas nécessairement prévisible. Par conséquent, les enseignants et les autres intervenants sont invités non seulement à planifier et à mettre en place, de façon concertée, des activités reliées à ces domaines, mais aussi à saisir des incidents de la vie scolaire ou sociale pour en faire des occasions d'interventions éducatives ciblées.

Les domaines généraux de formation requièrent, de par leur nature, l'engagement de tous les partenaires : au premier chef, l'équipe-cycle, l'équipe-école et la direction d'école, mais aussi le conseil d'établissement et la communauté environnante. Bien que l'école ne soit pas seule responsable de la formation du jeune dans ces domaines et qu'elle ne puisse, à elle seule, l'outiller pour qu'il soit en mesure de répondre aux nombreuses questions qui en émergent, son rôle demeure essentiel. Elle permet notamment de conduire à leur égard un examen raisonné, prenant appui sur l'apport de nombreux savoirs disciplinaires et tenant compte de dimensions cognitives, sociales et affectives.

Diverses modalités de prise en compte des domaines généraux de formation

Puisqu'elle relève d'une responsabilité partagée, l'introduction des domaines généraux de formation dans la vie de l'école et de la classe peut emprunter diverses voies : à l'intérieur même des disciplines, à travers la mise en œuvre de projets interdisciplinaires, dans le cadre du projet éducatif, dans les interventions quotidiennes, par l'entremise des services complémentaires, etc.

Certaines disciplines peuvent constituer, pour l'un ou l'autre domaine, un point d'ancrage privilégié. C'est ainsi que l'apprentissage du vivre-ensemble et de la citoyenneté, par exemple, requiert la connaissance des principes fondateurs de la loi de même que celle de la société et de ses institutions. Le domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté* sollicite donc tout particulièrement les disciplines *Géographie* et *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Cependant, la classe d'histoire et la classe de géographie ne peuvent être garantes, à elles seules, de la formation de citoyens responsables, capables de mettre leur intelligence et leurs compétences au service du bien commun. Les attitudes et les comportements nécessaires s'acquièrent par la pratique. Cela suppose que l'école offre aux élèves des occasions multiples et variées d'expérimenter le comportement du citoyen démocrate (ex. : conseil de classe, conseil d'établissement, participation à l'élaboration du code de vie, débats autour de questions sociales

diverses, etc.). Aussi est-ce dans l'ensemble de la vie scolaire que se déploie l'éducation à la citoyenneté. Il en est de même pour les liens de complémentarité qui existent entre la discipline *Éducation physique et à la santé* et le domaine *Santé et bien-être*, entre la discipline *Science et technologie* et le domaine *Environnement et consommation* ou encore entre les disciplines du domaine d'apprentissage *Langues* et le domaine *Médias*. Toutes ces disciplines, quoique naturellement porteuses de savoirs particulièrement pertinents pour ces domaines généraux de formation, ne sont pas seules responsables de l'ensemble des visées éducatives qui les sous-tendent.

Si certaines disciplines, en raison des savoirs qui les caractérisent, sont plus touchées que d'autres par l'un ou l'autre des domaines généraux de formation, elles peuvent toutes tirer profit des nombreuses problématiques issues de ces domaines pour amener l'élève à donner davantage de sens à ses apprentissages. Ces problématiques, ou certains de leurs aspects, peuvent en effet être l'occasion de tisser des liens entre les questions qui préoccupent les élèves et les savoirs davantage formalisés, propres aux disciplines scolaires.

La mise en place de projets interdisciplinaires représente une autre voie d'accès privilégiée pour aborder divers problèmes se rattachant à l'un ou l'autre des domaines généraux de formation. De tels projets, individuels ou collectifs, sont des occasions de mettre à profit des savoirs disciplinaires et d'en favoriser le réinvestissement dans l'analyse de problèmes qui interpellent non seulement les jeunes, mais aussi la société. Ils permettent également à l'élève de s'initier à la recherche et au traitement d'informations, à la résolution de problèmes multidimensionnels, au jugement critique, à l'argumentation et au débat, à la collaboration, etc., faisant appel ainsi à plusieurs compétences transversales.

Par ailleurs, chaque domaine peut constituer un noyau central autour duquel s'articule le projet éducatif. Bien que tous les domaines généraux de formation soient socialement pertinents et doivent, pour cette raison, faire partie intégrante du projet d'établissement, certains peuvent davantage correspondre à des problématiques auxquelles l'école doit faire face et représenter une porte d'entrée privilégiée pour l'élaboration du projet éducatif. L'importance relative accordée à chacun de ces domaines de même que leurs diverses modalités de prise en compte peuvent donc varier d'un milieu à l'autre. Souplesse et rigueur sont ici de mise, l'école ayant la possibilité d'en adapter les contenus et les modalités de concrétisation, tout en veillant à en assurer la présence effective dans la vie de l'établissement et de la classe.

Les intentions éducatives des domaines généraux peuvent aussi teinter, notamment par l'entremise du projet éducatif, les interventions spontanées que tout éducateur est appelé à faire au quotidien. Les enseignants de toutes les disciplines aussi bien que les autres intervenants scolaires devraient se sentir personnellement concernés. Plusieurs comportements et attitudes associés aux domaines généraux de formation ne pourront se développer que dans la mesure où ils seront encouragés dans de multiples contextes et où les enseignants eux-mêmes serviront de modèles. La satisfaction au regard du travail bien fait, l'établissement de rapports égalitaires, l'attention portée à l'influence de ses comportements et de ses attitudes sur son bien-être psychologique, le goût du défi et le sentiment de responsabilité par rapport à ses succès et à ses échecs en sont des exemples. À cet égard, l'école a la responsabilité d'assurer une cohérence entre les valeurs qu'elle vise à promouvoir et celles qu'elle incarne, tant par son organisation que par ses pratiques.

Enfin, les axes de développement des domaines généraux de formation invitent l'élève à recourir à des savoirs de tous ordres, maîtrisés ou en cours d'acquisition, pour guider ses actions dans les diverses sphères de sa vie personnelle ou scolaire et, éventuellement, professionnelle. Dans sa démarche, il peut grandement bénéficier de l'apport des services complémentaires, dont le rôle est important pour faire connaître les diverses ressources du milieu scolaire. Ces services sont aussi susceptibles de contribuer au développement de comportements, d'attitudes et de compétences favorables à la réussite éducative de l'élève et d'aider à l'établissement de liens entre l'école, les parents et la communauté. L'apport de personnes extérieures à l'école représente à la fois une source d'enrichissement, de confrontation d'idées et de mise à distance permettant à l'élève de mieux apprécier la portée de sa formation scolaire et d'en saisir les retombées potentielles.

2.2 Cinq domaines généraux de formation

Santé et bien-être

Intention éducative

Amener l'élève à se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sécurité et de la sexualité.

Présentation du domaine

Être en bonne santé, c'est réunir les conditions physiques et psychologiques nécessaires à la satisfaction de ses besoins et à la réalisation de ses projets. C'est aussi être à l'aise dans son milieu de vie, s'y développer harmonieusement et y éprouver un sentiment de valorisation, de bien-être et de sécurité. Plusieurs facteurs peuvent cependant affecter la quête d'un équilibre physique ou psychologique. Chez les jeunes, les problématiques liées à la santé et au bien-être sont nombreuses : relations avec la famille et les pairs, habitudes de vie, santé psychologique, rapport à la sexualité, comportements à risque, équilibre alimentaire et consommation, etc.

L'école doit être sensible aux problèmes que vivent les adolescents et à la nécessité de leur apporter un soutien approprié. Elle doit aussi leur fournir les outils dont ils ont besoin pour se prendre en charge de façon autonome. Elle joue un rôle important dans la compréhension des enjeux liés à ce domaine et à l'adoption de saines habitudes de vie. Cette responsabilité dépasse largement le cadre du programme d'éducation physique et à la santé. Elle requiert une action concertée de l'ensemble du personnel, en collaboration avec les parents, les professionnels de la santé, les responsables de l'aménagement des milieux de vie et tout autre intervenant du milieu scolaire ou communautaire.

Au secondaire, on amènera l'élève à prendre conscience des problèmes qui le concernent et des conséquences de ses décisions. On lui donnera accès à des savoirs dont il a besoin pour faire ses choix et on l'incitera à contribuer à la mise en place de conditions favorables à l'expression de ses préoccupations, de ses goûts, de ses sentiments et de ses émotions. Il importe, notamment, de l'aider à cerner les conséquences néfastes que peuvent avoir, pour sa propre santé psychologique ou celle de ses pairs, certains comportements tels que la prise de risques mal calculés, l'exclusion, la discrimination et toute forme d'abus.

Axes de développement

- **Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux** : affirmation de soi; respect de son intégrité physique et psychique; besoin d'acceptation et d'épanouissement; besoin de valorisation et d'actualisation.
- **Conscience des conséquences de ses choix personnels pour sa santé et son bien-être** : alimentation; activité physique; sexualité; hygiène et sécurité; gestion du stress et de ses émotions; influence de ses comportements et de ses attitudes sur son bien-être psychologique.
- **Mode de vie actif et comportement sécuritaire** : activités physiques en classe, à l'école, en famille et dans d'autres milieux; comportement sécuritaire en toutes circonstances; saines habitudes de vie.

Orientation et entrepreneuriat

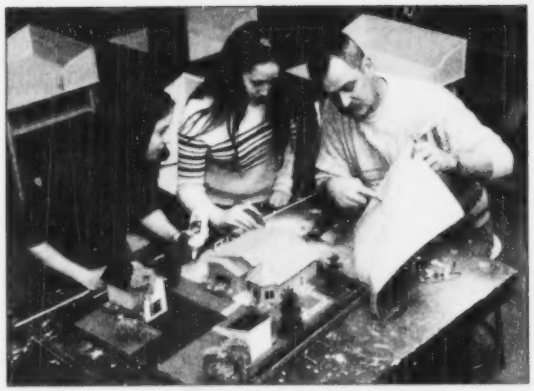
Intention éducative

Amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.

Présentation du domaine

Le passage au secondaire constitue une étape importante du cursus scolaire au cours de laquelle la plupart des élèves s'interrogent sérieusement sur leur orientation scolaire et professionnelle. Ce choix s'avère de plus en plus complexe, en raison notamment du développement accéléré des connaissances, de la transformation des structures de travail, de la mobilité croissante de l'emploi et de la concurrence des marchés à l'échelle mondiale. À cela s'ajoutent une certaine méconnaissance de la réalité du marché du travail et de ses exigences de même que la difficulté de plusieurs jeunes à saisir comment les études les préparent à s'insérer dans le monde du travail.

L'incertitude quant aux perspectives d'avenir, le manque de confiance en soi et le sentiment de n'avoir aucune prise sur ses apprentissages diminuent la motivation et perturbent le cheminement scolaire de nombreux jeunes. Pourtant, ces mêmes jeunes développent souvent plusieurs champs d'intérêt en dehors de l'école, faisant alors preuve d'initiative, d'engagement et d'autonomie. Il importe donc que l'école leur fasse prendre conscience de leurs forces et de leurs limites, en leur offrant de multiples occasions de mettre à profit leur potentiel et d'exploiter les ressources de leur environnement, tant social que physique, dans la réalisation de projets divers. Ces projets, que l'élève entreprend à l'école ou ailleurs, peuvent servir d'assises pour lui faire découvrir la pertinence et l'utilité



des apprentissages scolaires par rapport à ses perspectives d'avenir. Ils constituent autant d'occasions de l'aider à choisir une orientation en lui donnant la possibilité d'évaluer les multiples avenues qu'offre le monde du travail.

Bien que son mandat déborde largement la seule préparation des jeunes à leur entrée dans le monde du travail, l'école ne peut se soustraire à l'objectif, lié à sa mission de qualification, de les accompagner dans la recherche d'une voie correspondant à leurs aspirations, à leurs champs d'intérêt et à leurs aptitudes. Elle doit les outiller adéquatement pour qu'ils puissent faire les choix qui s'imposeront à eux tout au long de leur vie en matière d'orientation professionnelle. Chacune des disciplines peut y contribuer et être l'occasion de cultiver chez l'élève les qualités essentielles à l'actualisation de son potentiel : la créativité, la confiance en soi, l'esprit d'initiative, la ténacité, le sens du leadership, l'audace, le goût du défi et la satisfaction du travail bien fait.

Axes de développement

- **Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation** : connaissance de ses talents, de ses qualités, de ses champs d'intérêt et de ses aspirations personnelles et professionnelles; motivation, goût du défi et sentiment de responsabilité par rapport à ses succès et à ses échecs; connaissance des ressources du milieu scolaire, des voies d'apprentissage et de leurs exigences; connaissance des enjeux liés à la réussite dans les disciplines scolaires; satisfaction à l'égard du travail bien fait.
- **Appropriation des stratégies liées à un projet** : conscience des liens entre connaissance de soi et projets d'avenir; visualisation de soi dans différents rôles; projets d'avenir en rapport avec ses champs d'intérêt et ses aptitudes; stratégies associées aux diverses facettes de la réalisation d'un projet (information, prise de décision, planification, régulation et finalisation); stratégies de collaboration et de coopération.
- **Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions** : nature et exigences des rôles liés à son insertion sociale et aux responsabilités familiales ou communautaires; professions, métiers et modes de vie en rapport avec les disciplines scolaires ou avec son milieu immédiat; produits, biens et services associés à ces professions et à ces métiers; lieux de travail (usines, commerces et entreprises de la région); fonctions principales et conditions d'exercice d'un emploi; cadre législatif du travail; conciliation des responsabilités professionnelles, familiales et sociales; exigences du monde du travail.

Environnement et consommation

Intention éducative

Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement.

Présentation du domaine

L'essor de la science et de la technologie, la multiplication des biens de consommation et la croissance exponentielle des moyens d'information et de communication ont transformé radicalement notre environnement physique et social ainsi que nos habitudes de vie et notre regard sur le monde. Aussi importe-t-il d'adopter une distance critique à l'égard de la sollicitation qui appelle à la consommation de biens et de services de tous ordres et d'en mesurer l'impact sur l'environnement, les rapports sociaux et son propre bien-être.

Dans le domaine de l'environnement, l'école doit amener les jeunes à appréhender les rapports de l'homme à l'univers dans une perspective de développement durable, en prenant davantage conscience de l'interdépendance des systèmes à l'échelle planétaire. Il importe qu'ils deviennent conscients de l'influence de leurs propres actions sur la

préservation d'un milieu dont sont largement tributaires leurs conditions de vie et qu'ils soient sensibilisés aux effets à long terme de l'utilisation incontrôlée ou de l'exploitation abusive des ressources naturelles.

La consommation de biens et de services est particulièrement répandue chez les adolescents et joue un rôle notable dans le modelage de leurs comportements. La possession de biens matériels représente pour plusieurs une valeur importante et peut constituer un incitatif en faveur du travail rémunéré. La frontière est souvent ténue entre leurs besoins réels et la satisfaction de leurs désirs. L'école a pour tâche de les amener à porter un regard critique sur les habitudes de consommation d'une société ainsi que sur les valeurs qui leur sont sous-jacentes et à examiner leurs répercussions économiques et sociales. Elle doit les outiller, tant sur le plan des savoirs que sur celui des valeurs et des attitudes, pour qu'ils soient en mesure de devenir des consommateurs avertis, d'effectuer des choix judicieux et d'adopter des comportements responsables.

Au secondaire, les apprentissages disciplinaires, alliés à des propositions d'activités collectives, fourniront aux élèves de nombreuses occasions d'entretenir des rapports dynamiques et critiques avec leur milieu et de réfléchir sur leurs habitudes de consommation. Le domaine de l'univers social, celui de la mathématique, de la science et de la technologie de même que celui du développement personnel apportent des éclairages complémentaires sur les dimensions sociale, politique, économique, scientifique, technologique et éthique qui marquent les rapports de l'homme à son environnement. Ils permettent aussi de nourrir la réflexion sur les multiples facteurs qui façonnent nos habitudes de vie, notamment en matière de consommation, et sur leurs conséquences à l'échelle de la planète. On aidera ainsi l'élève à mieux comprendre les conséquences de ses actes sur son milieu et à adopter un comportement responsable à l'égard de son environnement.

Programme de formation de l'école québécoise

Axes de développement

- **Connaissance de l'environnement** : compréhension de certaines caractéristiques et de phénomènes du milieu humain; établissement de liens entre les divers éléments propres à un milieu; conscience de l'interdépendance de l'environnement et de l'activité humaine; biodiversité; connaissance des ressources renouvelables et non renouvelables; gestion intégrée des ressources et des déchets.
- **Construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable** : lien entre la satisfaction des besoins des membres d'une collectivité et le territoire sur lequel ils évoluent; utilisation rationnelle des ressources; habitudes et attitudes visant la protection, la conservation et l'assainissement de l'environnement; incidences des usages de la science et de la technologie; respect du patrimoine.
- **Consommation et utilisation responsables de biens et de services** : distinction entre désirs et besoins; sources d'influence liées à la consommation (médias, famille, amis, groupes, etc.); choix éclairés en matière de consommation; équilibre budgétaire; rapport production/consommation; besoins individuels et besoins collectifs.
- **Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation** : provenance de divers produits de consommation; conséquences de la mondialisation pour les cultures, les modes de vie et la répartition de la richesse; conditions de travail des producteurs de biens et de services; consommation viable et solidaire; distribution équitable des ressources.

Médias

Intention éducative

Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs.

Présentation du domaine

Nombreux, omniprésents et divers, les médias occupent une large place dans notre vie quotidienne et représentent une dimension importante de notre univers culturel. La presse, les livres, les cédéroms, les vidéos, la radio et la télévision, les jeux multimédias, Internet et la musique constituent autant de modes d'accès à des univers de connaissances, de pensée, de sons et d'images ainsi qu'à des informations de toutes sortes provenant d'horizons variés. Ils influencent notre vision du monde, nos valeurs, nos goûts, notre personnalité et contribuent à façonner notre rapport à l'environnement et notre identité personnelle, sociale et culturelle.

Si l'école est concurrencée par les médias à plusieurs égards, elle est appelée à jouer un rôle de premier plan en ce qui a trait à la connaissance de leurs fonctions, à la maîtrise des divers langages auxquels ils recourent, au regard critique nécessaire à leur pleine exploitation et à la conscience de leurs effets potentiels. Néanmoins, dans le cadre des activités que l'école propose, l'élève peut largement tirer profit de l'utilisation de diverses ressources médiatiques, que ce soit pour s'informer, apprendre ou communiquer. Bien que l'apport des médias puisse être exploité dans toutes les disciplines, le domaine des langues représente un point d'ancrage privilégié pour aider les élèves à développer l'habileté à produire des documents médiatiques, à en comprendre le fonctionnement, à en connaître les usages et à en évaluer les effets.

C'est d'ailleurs à travers la production de messages médiatiques et l'analyse de la démarche qui la sous-tend que les élèves découvriront les codes qui les régissent, les usages qui en sont faits et leurs effets, positifs ou négatifs, sur le public cible. Ils apprendront également à les exploiter à diverses fins, dans le respect des droits individuels et collectifs.

Axes de développement

- **Constat de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société** : fonctions des médias (information, divertissement, promotion, influence, propagande); habitudes de fréquentation et repères pour la consommation des médias; influence des messages médiatiques sur sa vision du monde et son environnement quotidien.
- **Appréciation des représentations médiatiques de la réalité** : éléments du langage médiatique (son, image, mouvement, message); comparaison entre les faits et les opinions; reconnaissance de l'impact tant positif que négatif des messages médiatiques; distinction entre le réel, l'imaginaire et la réalité virtuelle; qualités esthétiques des productions médiatiques; comparaison de productions issues de différentes techniques et formes d'expression esthétiques et artistiques.
- **Appropriation du matériel et des codes de communication médiatique** : procédure de production, de construction et de diffusion de produits médiatiques; utilisation de techniques, de technologies et de langages divers.
- **Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relativement aux médias** : propriété intellectuelle; liberté d'expression; vie privée et réputation.

Vivre-ensemble et citoyenneté

Intention éducative

Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.

Présentation du domaine

À l'image de la société dont elle fait partie, l'école accueille des individus qui viennent de milieux sociaux et culturels divers et qui sont porteurs de traditions, de croyances, de valeurs et d'idéologies variées. Les élèves vivent donc des situations où ils doivent relever quotidiennement le défi de la coopération. À ce titre, l'école constitue un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion. Elle permet aussi de faire l'expérience des valeurs et des principes démocratiques sur lesquels est fondée l'égalité des droits dans notre société. La préparation à l'exercice de la citoyenneté ne saurait toutefois se restreindre à la fonction socialisante de l'école, puisqu'elle repose tout autant sur l'acquisition de savoirs et d'attitudes que sur la promotion d'un ensemble de valeurs partagées et sur le développement d'un sentiment d'appartenance.

Programme de formation de l'école québécoise

L'école a un rôle de premier plan à jouer pour sensibiliser les jeunes à leur rôle de citoyen et favoriser leur insertion dans une société démocratique. Elle dispose pour ce faire de plusieurs moyens. Par son projet pédagogique, elle peut offrir un cadre propice au respect des principes de la citoyenneté. Par ses pratiques pédagogiques, elle peut aider l'élève à développer des compétences essentielles à l'exercice d'une citoyenneté responsable. Par les apprentissages disciplinaires qu'elle privilégie, elle rend possible l'appropriation d'un certain nombre de savoirs relatifs aux principes et aux valeurs caractéristiques d'une société démocratique, à ses lois, à ses institutions sociales et politiques, aux rôles, aux droits et aux devoirs du citoyen, à la place du débat dans le processus démocratique, etc.

Au secondaire, il importe que les élèves se voient offrir, aussi bien dans la classe que dans l'école, plusieurs types d'activités leur donnant l'occasion d'explorer différentes facettes de la citoyenneté. L'implication active des élèves dans les décisions qui les concernent, la résolution collective de problèmes par la discussion et la négociation, les débats sur des questions porteuses d'enjeux variés ainsi que la prise de décision dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs sont autant de situations qui se prêtent à l'exercice de la citoyenneté. Tous les domaines d'apprentissage peuvent contribuer, par les pratiques pédagogiques qui les rendent accessibles, à sensibiliser les élèves au vivre-ensemble et à la citoyenneté. Toutefois, certains d'entre eux, tels le domaine de l'univers social, le domaine des langues et celui du développement personnel, contribuent de façon privilégiée à la prise de conscience de la diversité des options et des croyances, à la distanciation par rapport à ses propres modèles de référence et à la prise de parole dans un esprit de dialogue.

Axes de développement

- **Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques** : processus démocratique d'élaboration des règles de la vie scolaire, municipale, nationale ou internationale; principes de la démocratie; chartes et lois fondamentales; acteurs de la vie démocratique et valorisation des rôles de chacun; droits et responsabilités liés aux institutions démocratiques; autres idéologies et formes d'organisations politiques; protection du citoyen et mécanismes de recours.
- **Engagement, coopération et solidarité** : principes, règles et stratégies du travail d'équipe; processus de prise de décision (compromis, consensus, etc.); établissement de rapports égalitaires; recours au débat et à l'argumentation; leadership; dynamique d'entraide avec les pairs; projets d'action communautaire.
- **Contribution à la culture de la paix** : conflits à l'échelle internationale; notion de pouvoir; interdépendance des personnes, des générations et des peuples; égalité des droits; conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination ou d'exclusion; lutte contre la pauvreté et l'analphabétisme; sensibilisation aux situations de coopération et d'agression; gestion pacifique des rapports de pouvoir; respect des ententes ou des contrats.

Chapitre 3
Les compétences transversales

3.1 Présentation

Les compétences disciplinaires ne couvrent que partiellement les habiletés essentielles à l'atteinte des objectifs du Programme de formation. D'autres compétences, dites transversales, sont requises et ne peuvent se développer que dans la mesure où elles sont l'objet d'interventions dans toutes les disciplines et les activités de l'école. Elles renvoient à des aspects de la formation qui doivent être pris en compte par chacun des intervenants scolaires.

Expression de buts communs à l'ensemble du curriculum, les compétences transversales font référence à des outils de divers ordres que l'école juge essentiels pour permettre à l'élève de s'adapter à des situations variées et de poursuivre ses apprentissages sa vie durant. Elles sont complémentaires les unes par rapport aux autres, toute situation complexe faisant nécessairement appel à plusieurs d'entre elles à la fois.

Elles touchent tous les domaines généraux de formation et sont étroitement liées aux compétences disciplinaires, qui les sollicitent à des degrés divers et favorisent ainsi leur développement. Elles concernent également la scolarité dans sa totalité, puisqu'elles se développent selon un processus évolutif qui a été entrepris au primaire et se poursuit, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école, durant tout le secondaire et même au delà. Elles s'inscrivent donc dans une logique de décloisonnement vertical aussi bien qu'horizontal.

Le Programme de formation comporte neuf compétences transversales, regroupées en quatre ordres :

- **ordre intellectuel** : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice;
- **ordre méthodologique** : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication;
- **ordre personnel et social** : actualiser son potentiel; coopérer;
- **ordre de la communication** : communiquer de façon appropriée.

La présentation de chacune des compétences comporte quatre rubriques :

- le *sens de la compétence*, qui en précise à la fois la raison d'être et la nature;
- les *composantes de la compétence* et leur explicitation, qui permettent d'en cerner les principaux aspects;
- les *critères d'évaluation*, qui fournissent des pistes pour juger du développement de la compétence;
- l'*évolution de la compétence*, qui offre un aperçu de son développement dans le temps, notamment entre le primaire et le secondaire[1], aperçu que l'expérience permettra d'enrichir et de préciser.

Modalités de prise en compte des compétences transversales

Si la notion de *compétence transversale* peut sembler relativement nouvelle, elle rejoint pourtant les pratiques de nombreux enseignants et intervenants soucieux de solliciter les ressources cognitives, sociales et affectives de leurs élèves pour permettre une meilleure intégration des savoirs. De ce point de vue, les compétences transversales ne sont pas un ajout au curriculum. Elles constituent plutôt un ensemble de repères permettant de mieux cerner des dimensions importantes de l'apprentissage qui ne doivent pas faire l'objet d'un travail en soi, en dehors de tout contenu de formation, mais être sollicitées et travaillées tant dans les domaines disciplinaires que dans les domaines généraux de formation. Elles relèvent donc d'une responsabilité partagée et exigent un effort de concertation et de collaboration entre les divers intervenants qui en sont collectivement responsables. Elles doivent également être l'objet d'apprentissages puisqu'elles se développeront d'autant mieux qu'elles seront intentionnellement sollicitées et donneront lieu à un travail réflexif.

1. Il est à noter que, dans le présent programme, le texte relatif aux compétences transversales s'applique aux deux cycles du secondaire.

Les compétences d'ordre intellectuel jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage et interpellent, à ce titre, l'ensemble des disciplines. Si des domaines d'apprentissage sont plus spontanément associés à certaines de ces compétences, ils n'en ont cependant pas le monopole. Chaque domaine peut offrir à l'élève de multiples occasions de les mobiliser, de les mettre à profit et de les développer.

Ainsi, la résolution de problèmes, généralement rattachée au domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, peut être sollicitée dans toutes les disciplines pour autant que les démarches de l'élève ne se limitent pas à la simple reproduction d'une procédure déjà élaborée. Par exemple, l'écriture d'un texte peut fort bien constituer une situation de résolution de problèmes, tout comme la délibération et le dialogue à propos d'un enjeu moral. De la même façon, la créativité, bien qu'elle trouve un point d'ancrage privilégié dans le domaine des arts, a sa place dans les autres disciplines pour peu que l'enseignant ait recours à des situations d'apprentissage ouvertes qui favorisent l'exploration de multiples avenues. L'exercice du jugement critique s'avère essentiel dans de nombreuses situations d'apprentissage, en particulier celles qui requièrent la validation d'informations, la remise en cause de préjugés ou la prudence devant les incitations de toutes sortes.

Outils nécessaires à l'intégration des savoirs disciplinaires, les compétences d'ordre intellectuel sont tout aussi utiles lorsqu'il s'agit d'aborder des problématiques ou de réaliser des projets liés aux domaines généraux de formation.

Les compétences d'ordre méthodologique sont étroitement liées aux techniques, aux stratégies ou aux démarches d'instrumentation requises dans divers champs disciplinaires. Chaque discipline constitue un contexte propice pour amener l'élève à se donner des méthodes de travail efficaces et à tirer profit d'un usage judicieux des technologies de l'information et de la communication (TIC). Toutefois, le développement de ces compétences suppose, outre l'acquisition des démarches méthodologiques propres à la discipline, la prise de conscience et l'évaluation par l'élève de ses façons personnelles d'apprendre. Il comporte donc une dimension métacognitive, relative à la connaissance et au contrôle que l'élève acquiert sur ses propres façons de comprendre ou d'apprendre.

Les compétences d'ordre personnel et social rejoignent plusieurs axes de développement des domaines généraux de formation, en particulier ceux qui se rapportent à l'adoption de comportements et d'attitudes. Elles sont, par exemple, intimement liées au domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté*, qui sollicite la compétence à coopérer et constitue un terreau fertile pour l'actualisation du potentiel de chacun. Bien qu'elles puissent également tirer profit de situations d'apprentissage, disciplinaires ou interdisciplinaires, qui offrent à l'élève l'occasion de coopérer, c'est plus largement dans la vie de l'école et de la classe, dans les interventions quotidiennes et à travers les modèles offerts aux élèves que ces compétences d'ordre personnel et social sont appelées à se développer.

Enfin, **la compétence de l'ordre de la communication** fait référence à l'appropriation de diverses formes de langages et à leur usage approprié dans une variété de contextes. À ce titre, la compétence *Communiquer de façon appropriée* ne peut se développer que dans la mesure où la qualité de la langue fait l'objet d'un souci partagé par l'ensemble des intervenants et où on se préoccupe, dans chaque discipline, d'en exploiter les multiples ressources.

Il convient de rappeler que les compétences transversales ne se développent pas de façon isolée. S'il peut être utile, sur le plan des pratiques pédagogiques, d'en cibler plus particulièrement une ou quelques-unes, selon leur importance relative dans une situation d'apprentissage donnée, elles sont généralement sollicitées en interaction les unes avec les autres. Par exemple, pensée créatrice et résolution de problèmes sont souvent reliées. Il en va de même pour le jugement critique et l'exploitation de l'information. Travailler de façon intentionnelle et privilégiée sur une compétence équivaut nécessairement à travailler de manière incidente sur plusieurs d'entre elles.

Évaluation des compétences transversales

L'évaluation des compétences, qu'elles soient transversales ou disciplinaires, a essentiellement pour objectif de soutenir la régulation des activités d'apprentissage et d'enseignement et d'effectuer le bilan des acquis. En raison de leur nature même et du fait qu'elles touchent aux divers aspects – cognitif, social et affectif – du développement de l'élève, l'évaluation des compétences transversales doit reposer sur des modalités variées. Elle peut emprunter plus d'une voie : celle de l'observation des comportements, des démarches, des attitudes de l'élève dans des situations d'apprentissage qui en sollicitent la mobilisation; et celle de leur évaluation par l'élève lui-même. Il faut éviter, dans cette perspective, de relier exclusivement à telle ou telle discipline le développement – et donc l'évaluation – de telle ou telle compétence.

3.2 Les neuf compétences transversales

COMPÉTENCE 1 Exploiter l'information

Sens de la compétence

Les sociétés actuelles sont caractérisées par un accroissement rapide des connaissances sur une multitude de sujets et par la multiplication des moyens qui y donnent accès. Une quantité énorme d'informations, de nature hétéroclite et de valeur inégale, est largement diffusée et facilement accessible. Parvenir à utiliser adéquatement les ressources documentaires disponibles devient une opération de plus en plus complexe. Il faut non seulement savoir repérer l'information, confronter les données et juger de leur valeur ou de leur pertinence, mais aussi apprendre à les organiser et à les synthétiser afin d'en tirer profit. Aussi l'école doit-elle instruire les élèves sur les façons de s'approprier les savoirs et les aider à développer la souplesse cognitive nécessaire au traitement et à l'utilisation efficace d'informations variées.

Au secondaire, les jeunes ont accès, par l'intermédiaire des médias, à une masse sans cesse croissante d'informations. Certaines sources leur sont cependant moins immédiatement accessibles et il importe qu'ils puissent les consulter. Il appartient donc à l'école de leur faire découvrir l'étendue et la richesse de la documentation disponible sur divers supports et de leur en faciliter l'accès, aussi bien par la mise en place d'une organisation pédagogique appropriée que par la mise à la disposition des élèves des ressources matérielles requises.

Chaque domaine d'apprentissage peut constituer un lieu de développement et d'exercice de cette compétence, mais encore faut-il que l'occasion en soit donnée aux élèves. C'est, notamment, par les situations d'apprentissage disciplinaires qui leur sont proposées qu'ils seront incités à recourir à différents types de données et à les traiter en vue de s'approprier de nouveaux savoirs. De même, les domaines généraux de formation, par les problématiques interdisciplinaires qu'ils soulèvent, représentent un contexte pertinent pour amener les élèves à exploiter de nombreuses sources documentaires.

Compétence 1 et ses composantes

S'approprier l'information

Sélectionner les sources pertinentes • Recouper les éléments d'information provenant de diverses sources • Juger de la validité de l'information à partir de critères • Dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes • Discerner l'essentiel de l'accessoire • Rechercher de l'information complémentaire

Systématiser la quête d'information

Se donner des stratégies d'investigation • En reconnaître l'intérêt et la pertinence • Cerner l'apport de chacune

Tirer profit de l'information

Répondre à ses questions à partir de l'information recueillie • Relativiser ses connaissances antérieures • Réinvestir l'information dans de nouveaux contextes • Respecter les droits d'auteur

Critères d'évaluation

- Consultation de sources variées
- Efficacité des stratégies de recherche
- Analyse critique de l'information
- Organisation cohérente de l'information
- Utilisation de l'information dans de nouveaux contextes

Évolution de la compétence

Au primaire, l'élève a appris à repérer, dans la documentation mise à sa disposition, des renseignements intéressants pour lui. Ayant progressivement élargi l'éventail des catégories d'information auxquelles il se réfère, notamment par le recours à la lecture, il est en mesure de faire appel à diverses sources, de comparer les données qui en sont issues et d'en dégager l'essentiel.

Au secondaire, l'élève diversifie plus spontanément sa quête d'information en ayant recours à des banques informatiques, à des documents écrits, visuels ou audiovisuels, aux multimédias, à des experts, etc. Il apprend graduellement à mieux gérer ces différentes sources d'information à l'aide de stratégies de recherche plus économiques et plus efficaces. Il développe son sens critique à l'égard de la multitude d'informations disponibles, en particulier celles qui sont véhiculées par les médias. La confrontation de données d'origines différentes l'aide à relativiser leur portée, à en dégager les éléments de concordance et les différences et à en évaluer la fiabilité. Il développe également des stratégies d'organisation de l'information qui en facilitent le réinvestissement ultérieur dans la réalisation de tâches ou la résolution de problèmes.

COMPÉTENCE 2 Résoudre des problèmes

Sens de la compétence

Omniprésente dans toutes les sphères de l'activité humaine, la démarche de résolution de problèmes est appelée à jouer un rôle particulièrement important dans le contexte scolaire, notamment au secondaire. Une multitude de situations quotidiennes exigent le recours à diverses stratégies de résolution de problèmes. Qu'il s'agisse d'évaluer les enjeux liés à certaines situations, d'opter pour une réponse parmi un éventail de possibilités qui ne sont pas toutes d'égale valeur ou encore de prendre des décisions éclairées, l'habileté à gérer rationnellement ces situations représente toujours un avantage.

La résolution de problèmes n'est pas une démarche linéaire pouvant se réduire à la simple application d'un algorithme. Pour s'y engager, il faut d'abord savoir poser un problème ou reconnaître, dans une situation, les aspects qui servent à définir le problème. C'est le plus souvent par le tâtonnement, l'exploration de pistes variées, la mise à l'essai d'hypothèses de solution, les retours en arrière et le recadrage du problème que l'on parvient à construire une solution satisfaisante, qui n'est pas pour autant la seule possible. Une telle démarche peut revêtir des formes variées, ne serait-ce qu'en raison de la diversité des contextes dans lesquels elle s'actualise. La résolution d'un problème de la vie courante, par exemple, diffère de celle d'un problème mathématique. Pourtant, au delà des stratégies spécifiques auxquelles elles font appel, ces démarches ont quelque chose en commun. Elles exigent toutes, de la part de l'élève, l'exploration de multiples avenues, l'ouverture à diverses options, l'exploitation de ressources variées et une réflexion sur sa démarche.

C'est par la diversité des situations-problèmes auxquelles il devra faire face que l'élève sera amené à découvrir qu'il peut y avoir plusieurs démarches possibles, qu'elles ne sont pas toutes également efficaces et que leur caractère plus ou moins approprié dépend souvent du contexte dans lequel elles s'inscrivent et des ressources dont il dispose. Il importe donc, pour les enseignants de toutes les disciplines, de présenter à l'élève des situations relativement complexes et de saisir les occasions de résoudre des problèmes dans des activités variées qui ne sont pas d'emblée orientées vers ce but. L'école doit proposer à l'élève des situations-problèmes à sa mesure, en l'amenant à prendre conscience de ses propres ressources ou en lui donnant accès aux ressources dont il a besoin. Elle doit aussi l'encourager à persévérer dans ses tentatives et à réguler sa propre démarche, tout en reconnaissant le droit à l'erreur.

Compétence 2 et ses composantes

Analyser les éléments de la situation

Cerner le contexte, en percevoir les éléments déterminants et les liens qui les unissent • Reconnaître les ressemblances avec des situations analogues résolues antérieurement

Mettre à l'essai des pistes de solution

Générer et inventorier des pistes de solution • En examiner la pertinence et en apprécier les exigences et les conséquences • Choisir une piste de solution, la mettre en pratique et juger de son efficacité • Au besoin, en mettre une autre à l'essai

Adopter un fonctionnement souple

Effectuer un retour sur les étapes franchies • Reprendre certaines d'entre elles au besoin • Dégager les éléments de réussite et analyser les difficultés éprouvées

Critères d'évaluation

- Précision de la définition du problème
- Variété et pertinence des solutions envisagées
- Évaluation des stratégies possibles
- Ampleur de l'analyse
- Transposition, dans d'autres situations, des stratégies développées

Évolution de la compétence

À la fin du primaire, l'élève a développé l'habileté à cerner les éléments déterminants d'une situation-problème relativement simple. Il peut expliquer en quoi certains éléments servent à définir un problème, inventorier des solutions possibles, les évaluer en tenant compte des ressources dont il dispose et justifier ses choix. Il parvient à relier la situation qu'il examine à des situations semblables. Ses stratégies de mise en œuvre ont gagné en efficacité, ses essais sont de plus en plus systématiques et il a développé son aptitude à analyser ses démarches.

Au secondaire, l'élève aborde des problèmes un peu plus complexes et apprend à les définir avec plus de précision. Il explore un éventail élargi de pistes de solution dont il parvient à évaluer l'intérêt par anticipation. Conscient qu'il existe plus d'une stratégie possible, il apprend à mesurer les avantages et les inconvénients de chacune avant de sélectionner celle qui lui paraît la plus appropriée, compte tenu des ressources dont il dispose. Il établit de nouveaux liens entre les différents contextes dans lesquels il fait appel à la résolution de problèmes, notamment les contextes disciplinaires. Dans sa recherche d'une solution efficace, il approfondit son analyse en ayant recours à la confrontation de points de vue et à la remise en question, et en établissant des liens avec des problèmes déjà résolus. Prenant conscience de ses propres ressources, il développe l'habileté à personnaliser ses démarches et à les gérer de façon autonome.

COMPÉTENCE 3 Exercer son jugement critique

Sens de la compétence

Porter un jugement est un exercice auquel on s'adonne pour orienter ses actions, de quelque nature qu'elles soient, pour influer sur celles d'autrui ou pour le simple plaisir d'approfondir une question. Du politique au religieux en passant par le moral, le scientifique, l'artistique, le ludique ou le sportif, aucun univers n'est épargné. Le monde des idées de même que ceux de la création, du travail, des affaires, de la consommation, de la justice, des médias, des loisirs, etc., sont autant d'espaces qui prêtent au jugement.

L'exercice du jugement critique demeure toutefois, même pour l'adulte, une démarche exigeante. Dans une société pluraliste comme la nôtre, où cohabitent des opinions et des valeurs souvent divergentes, l'importance du jugement critique ne saurait être sous-estimée. Cet exercice suppose que l'on soit capable de dépasser les stéréotypes, les préjugés, les idées préconçues et les évidences intuitives au profit d'une analyse rigoureuse sans laquelle la simple expression d'une opinion tient souvent lieu de jugement. Si bon nombre de croyances que nous tenons pour vraies, tant sur les êtres que sur les choses, se constituent souvent à notre insu, se forger délibérément une opinion exige bien davantage. Quel que soit l'objet de la réflexion, il faut pouvoir apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer l'exactitude et les mettre en perspective de façon à relativiser sa position. Cela demande l'exploration et la confrontation de points de vue diversifiés, la recherche d'arguments et le recours à des critères.

L'élève du secondaire est à une période de son développement où il aspire tout particulièrement à s'affirmer, à débattre de ses convictions et à en faire reconnaître la légitimité. Certes, pour l'adolescent, les expressions *j'aime* et *je n'aime pas* tiennent encore parfois lieu de jugement critique et il peut être porté à simplifier une argumentation, un fait ou une situation. Il n'en demeure pas moins qu'il est de plus en plus capable de saisir la complexité de certains enjeux, de s'appuyer sur des faits, de se décentrer de son propre point de vue et de faire la part de l'émotif et du rationnel. Mais il ne pourra apprendre à exercer son jugement critique que dans la mesure où les enseignants eux-mêmes seront des modèles et où lui seront données de multiples occasions d'exprimer ses opinions, d'en débattre avec d'autres, de les confronter avec des points de vue divergents et d'en analyser le bien-fondé.

L'exercice du jugement ne prend ainsi tout son sens que s'il est fréquemment sollicité. Une telle compétence ne saurait donc constituer l'apanage d'une seule discipline puisqu'elle est le fondement même de l'établissement d'un rapport critique au savoir. Elle trouve un point d'ancrage important dans les domaines qui requièrent tout particulièrement des prises de position éclairées. La morale, la religion, la science et l'histoire en sont des exemples, mais on pourrait penser aussi à l'appréciation d'œuvres littéraires ou artistiques, à l'analyse de problèmes mathématiques ou à l'examen d'enjeux territoriaux.

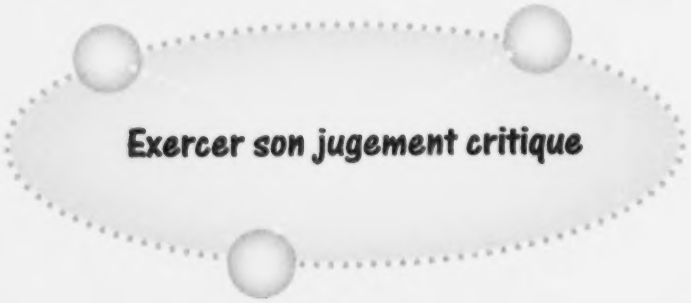
Compétence 3 et ses composantes

Construire son opinion

Cerner la question, l'objet de réflexion • En apprécier les enjeux sur le plan logique, éthique ou esthétique • Remonter aux faits, en vérifier l'exactitude et les mettre en perspective • Explorer différentes options et des points de vue possibles ou existants • S'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques • Adopter une position

Exprimer son opinion

Articuler et communiquer son point de vue • Justifier sa position



Relativiser son opinion

Comparer son opinion à celles des autres • La reconsidérer • Évaluer la part de la raison et de l'affectivité dans sa démarche • Reconnaître ses préjugés • Reprendre sa démarche au besoin

Critères d'évaluation

- Formulation adéquate d'une question et de ses enjeux
- Ouverture à la remise en question du jugement
- Pertinence des critères d'appréciation
- Justification nuancée du jugement

Évolution de la compétence

À la fin du primaire, l'élève a appris à différencier son opinion de celles des autres et à l'exprimer de manière relativement articulée. Il accepte d'en débattre et de remettre en question son propre jugement. Davantage attentif aux faits et capable de les relier entre eux et de juger de leurs conséquences pour lui et pour les autres, il parvient à distinguer les arguments affectifs des arguments rationnels. Cela lui permet de saisir certains enjeux logiques, éthiques ou esthétiques d'une situation ou d'une question et de reconnaître, ne fût-ce que sommairement, les valeurs, les principes, les droits ou les devoirs sur lesquels il fonde son jugement.

Au secondaire, l'élève apprend à s'interroger sur ses opinions ou ses prises de position. Il analyse les valeurs qui leur sont sous-jacentes et prend conscience des influences auxquelles il est soumis. Il découvre l'importance de prendre ses distances à l'égard des préjugés et des réponses toutes faites. Il se préoccupe davantage de la justesse de ses arguments et de la nécessité de les remettre en question au besoin. Il aborde des situations plus complexes où se mêlent des enjeux de tout ordre. Il parvient à déterminer des critères lui permettant d'évaluer, pour une situation donnée, différentes positions possibles en tenant compte du contexte et du point de vue des divers acteurs. Il exprime son jugement avec davantage de précision et de nuance.

COMPÉTENCE 4 Mettre en œuvre sa pensée créatrice

Sens de la compétence

Largement associée au domaine des arts, la pensée créatrice ne s'en exprime pas moins dans tous les secteurs de l'activité humaine. Faire face à l'imprévu, gérer l'ambiguïté, s'adapter à des conditions nouvelles ou relever un défi sont autant de situations qui peuvent susciter, à des degrés divers, la créativité. Il faut en effet anticiper des issues possibles, imaginer des scénarios, trouver des façons inédites d'aborder une situation et concevoir de nouvelles façons de faire.

Être créatif consiste essentiellement à faire preuve d'originalité dans l'utilisation des ressources et des matériaux à sa disposition. Ces derniers peuvent être constitués d'idées, de concepts ou de stratégies autant que d'objets, d'outils ou de techniques. La créativité réside moins dans l'ajout de nouvelles ressources ou de nouveaux savoirs que dans le traitement que l'on en fait. Elle évoque, à certains égards, la capacité de faire avec ce que l'on a, autrement dit de recourir à des objets, à des idées, à des concepts ou à des manières de communiquer pour un traitement autre que celui pour lequel ils ont été conçus ou dans un contexte autre que celui dans lequel on a l'habitude d'y recourir. Elle repose notamment sur la prise en compte imaginative de contraintes en apparence limitatives. Elle suppose également l'harmonisation de l'intuition et de la logique et la gestion d'émotions parfois contradictoires.

À l'école, c'est l'ensemble des activités qui doivent soutenir le développement d'une pensée créatrice. Aussi importe-t-il de proposer aux élèves des situations d'apprentissage qui les incitent à exploiter leurs ressources personnelles, de leur soumettre des problèmes qui comportent plus d'une solution, de privilégier des situations qui stimulent l'imagination et de valoriser la diversité et l'originalité des démarches plutôt que leur uniformité. L'école peut faire en sorte de canaliser le besoin d'affirmation des adolescents en valorisant l'initiative, l'audace et l'inventivité, et en leur permettant de sortir des sentiers battus. Elle doit constituer un milieu souple et ouvert où l'expression des différences trouve sa place.

Compétence 4 et ses composantes

S'imprégner des éléments d'une situation

En cerner les objectifs et les enjeux • Être ouvert aux multiples façons de l'envisager • Laisser émerger ses intuitions • Se représenter différents scénarios et en projeter diverses modalités de réalisation

S'engager dans l'exploration

Accepter le risque et l'inconnu • Jouer avec les idées • Procéder par tâtonnement • Transformer les contraintes en ressources • Reconnaître les éléments de solution qui se présentent • Être réceptif à de nouvelles idées, à de nouvelles voies

Adopter un fonctionnement souple

Mettre à l'essai différentes façons de faire • Exploiter de nouvelles idées • Explorer de nouvelles stratégies et techniques • Exprimer ses idées sous de nouvelles formes

Critères d'évaluation

- Exploration de nouvelles idées
- Exploration de différentes façons de faire
- Exploitation de ses ressources personnelles
- Originalité des liens établis entre les éléments d'une situation

Évolution de la compétence

À la fin du primaire, l'élève a eu l'occasion de s'adonner à des tâches relativement exigeantes et d'apprendre à organiser de manière systématique les étapes liées à des projets de création. Il est graduellement parvenu à se dégager de l'influence des autres et à faire preuve d'autonomie dans ses réalisations. Il a appris, lorsqu'il explore une situation, à s'ouvrir à diverses sources d'inspiration et à expérimenter de nouvelles combinaisons d'idées, de stratégies ou de techniques. Il parvient à reconnaître les éléments originaux de sa réalisation.

Au secondaire, l'élève est amené à prendre davantage conscience de ses ressources personnelles et il découvre le plaisir de les exploiter dans l'exécution de diverses tâches. Il est en mesure d'imaginer différentes façons de faire ou de penser, d'adopter tour à tour des perspectives ou des points de vue diversifiés et d'exprimer ses idées de façon personnelle. Il est capable de jongler avec un éventail élargi d'idées, de concepts et de formules.

COMPÉTENCE 5 Se donner des méthodes de travail efficaces

Sens de la compétence

Mener à terme une activité, réaliser un projet ou entreprendre un ouvrage de plus ou moins grande envergure supposent l'aptitude à se donner des méthodes de travail efficaces. De telles méthodes reposent sur des savoirs relatifs à la manière dont on va faire les choses, des savoirs méthodologiques que l'on retrouve à la base de toute réalisation humaine et qui constituent un bagage éminemment utile à qui les maîtrise bien.

Dans un contexte scolaire, l'élève est appelé à accomplir des tâches diverses telles que prendre des notes, planifier son étude, réaliser un travail ou encore répondre à des questions. De tels savoirs s'avèrent particulièrement importants et peuvent avoir une incidence majeure sur la réussite scolaire. Les situations d'apprentissage scolaires bénéficient largement d'une gestion efficace des tâches. Planifier le travail à accomplir, en gérer la réalisation dans le temps, tenir compte de diverses contraintes, trouver les ressources disponibles, rassembler le matériel nécessaire, etc., sont autant de dimensions qui définissent l'efficacité dans l'accomplissement d'un travail ou d'une activité.

L'exercice de cette compétence ne saurait toutefois se limiter à cela. Il consiste également à recourir à des démarches convenant à la nature des tâches à effectuer et aux ressources, notamment cognitives, dont on dispose. L'élève qui résout un problème mathématique, rédige un texte narratif, interprète une pièce de musique ou réalise un projet en histoire doit se représenter la tâche, en cerner les exigences et anticiper des façons de procéder pour parvenir aux buts qu'il s'est fixés. Il doit aussi évaluer sa progression en cours de route et effectuer des ajustements au besoin. Il ne se contente pas de suivre une voie toute tracée. En effet, il existe plus d'une façon de s'y prendre pour réaliser une tâche donnée, et l'efficacité relative des moyens retenus varie en fonction des caractéristiques de la personne et des ressources internes et externes dont elle dispose, tout autant que des exigences de la situation. L'exercice de cette compétence implique donc de savoir reconnaître, parmi de multiples voies possibles, les façons de faire ou les démarches méthodologiques qui conviennent le mieux à chacun dans une situation particulière ou un contexte déterminé.

Ainsi, l'école ne saurait imposer aux élèves des manières uniformes de procéder. Elle doit plutôt les aider à faire preuve d'autonomie en les incitant à associer les objectifs et les moyens, en les invitant à analyser leur façon de recourir aux ressources disponibles et en les amenant à évaluer l'efficacité de leur démarche. Le regard réflexif que l'élève est appelé à porter sur ses démarches et son ouverture à l'égard des autres façons de faire, notamment celles de ses pairs, peuvent l'amener à expérimenter d'autres méthodes possibles et à reconnaître celles qu'il juge les plus efficaces pour lui. Toutes les disciplines se prêtent à cet exercice et les méthodes utilisées dans une situation donnée gagnent à être réinvesties d'un domaine à l'autre. Ce réinvestissement est souvent l'occasion de les ajuster à divers contextes et d'en élargir ainsi la portée.

Compétence 5 et ses composantes

Visualiser la tâche dans son ensemble

S'approprier l'objectif visé et en évaluer la complexité • Identifier les ressources disponibles • Imaginer différentes façons de faire • Anticiper la marche à suivre • Se représenter la meilleure façon de procéder

Réguler sa démarche

Mobiliser les ressources requises : personnes, matériel, temps, etc. • Adapter sa méthode de travail à la tâche et au contexte et réajuster ses actions au besoin • Mener la tâche à terme

Analyser sa démarche

Examiner rétrospectivement sa démarche • En reconnaître l'efficacité et les limites • En évaluer les exigences • Imaginer des contextes de réinvestissement

Critères d'évaluation

- Persévérance et ténacité dans l'action
- Pertinence des méthodes choisies
- Élargissement et adaptation des méthodes de travail
- Justesse des conclusions
- Pertinence du jugement sur l'efficacité des méthodes choisies

Évolution de la compétence

À la fin du primaire, l'élève s'est graduellement approprié différentes démarches et méthodes et il a appris à les transposer de manière adéquate dans diverses situations. Acceptant d'investir temps et énergie en vue de l'objectif à atteindre, il peut définir sa démarche de manière relativement autonome et trouver des façons originales d'atteindre ses buts. Il est capable de percevoir le lien entre son degré de satisfaction et le travail accompli et de communiquer verbalement ses réussites et ses difficultés.

Au secondaire, l'élève est appelé à enrichir son répertoire de méthodes, à en reconnaître l'efficacité relative et à les adapter à des situations plus complexes et plus diversifiées. Il sait choisir les méthodes et les processus qui conviennent le mieux au contexte et à la tâche, de même qu'à ses caractéristiques personnelles en tant qu'apprenant. Il parvient à reconnaître ses forces et ses difficultés, à exploiter les premières et à pallier les secondes en tirant profit des ressources de son environnement. Il gagne ainsi en autonomie et arrive plus aisément à réinvestir dans de nouveaux contextes les démarches méthodologiques auxquelles il a eu recours dans une situation donnée.

COMPÉTENCE 6 Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC)

Sens de la compétence

Le développement rapide des savoirs et l'accessibilité croissante à des sources d'information variées et multiples rendent l'utilisation des TIC de plus en plus incontournable. Ces technologies procurent à l'individu une ouverture nouvelle sur le monde, ses conventions et ses contradictions. Elles remodèlent l'organisation du travail, rendent accessibles des tâches complexes et contribuent à structurer la pensée. Elles représentent, pour la recherche, le traitement de l'information, la création, la communication, un potentiel qui se trouve encore décuplé par la possibilité d'échanger des idées ou de partager et de traiter des données à distance et, dans l'instant, au sein de communautés d'apprentissage. Les possibilités offertes par les réseaux d'information et de communication ouvrent ainsi de nouvelles perspectives d'apprentissage tout au long de la vie. On peut aussi prévoir qu'à plus ou moins court terme, pratiquement tous les emplois impliqueront une utilisation minimale de ce médium, à la fois langage et outil. Il est donc essentiel que les élèves en aient une maîtrise suffisante à la fin du secondaire.

Les élèves arrivent à l'école secondaire avec une compétence très différenciée dans ce domaine. Ils ont également des perceptions variées de la pertinence de ces outils pour l'apprentissage et ne partagent pas tous le même attrait à leur égard. Certains y recourent régulièrement et de façon experte, d'autres se contentent de les utiliser superficiellement et d'autres encore n'y ont pas accès ou que très peu. Quelques mordus y perçoivent même une occasion de se faire valoir et d'exploiter leur compétence en transgressant des interdits. Aussi l'école secondaire a-t-elle la responsabilité de tirer parti de l'expertise que certains jeunes ont déjà acquise au regard des technologies, tout en les amenant à en faire bon usage, et de leur permettre de développer la compétence nécessaire pour y recourir adéquatement dans leurs apprentissages. En outre, on attend de l'école qu'elle cultive le respect des normes éthiques à cet égard et que la valeur ajoutée des TIC dans le développement intellectuel, méthodologique, social et personnel de chaque élève y soit manifeste.

La compétence à exploiter les TIC suppose la capacité à y recourir de manière réfléchie, efficace et judicieuse de même qu'à en diversifier l'usage tout en développant un sens critique à leur endroit. Cela nécessite à la fois l'accès à des ressources adaptées et un encadrement soutenu. Il importe donc d'offrir aux élèves un environnement stimulant pour leur apprendre à traiter l'information, à créer et à communiquer à l'aide des TIC. Mises à profit dans les champs disciplinaires, elles accélèrent le développement et l'acquisition d'un large éventail de compétences transversales et disciplinaires, s'intègrent de façon cohérente à des interventions différenciées où l'élève est davantage appelé à se responsabiliser dans la construction de ses apprentissages. En donnant accès à une multitude de sources d'information et à un nombre illimité d'interlocuteurs, elles permettent de bénéficier de l'expertise de spécialistes du monde entier et de partager des idées et des réalisations de toutes sortes.

Compétence 6 et ses composantes

Utiliser les technologies appropriées

Réaliser des tâches variées en recourant aux ressources technologiques • Évaluer le potentiel des technologies et des réseaux disponibles • Choisir les outils les mieux adaptés à la situation • Appliquer des stratégies d'interaction, de communication et de dépannage, selon les besoins de la tâche

Tirer profit de l'utilisation de la technologie

Diversifier l'usage des TIC • En exploiter les ressources et les fonctions dans des apprentissages multiples • Reconnaître et utiliser dans un nouveau contexte les concepts et processus déjà connus • Anticiper de nouvelles utilisations • Respecter les valeurs et les codes relatifs à la propriété intellectuelle et au respect de la vie privée

Évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie

Confronter ses façons de faire avec celles des autres • Reconnaître ses réussites et ses difficultés • Chercher les améliorations possibles dans sa manière de faire et proposer des avenues pour accroître son efficacité • Examiner la pertinence de recourir aux TIC en considérant leur apport à la tâche

Critères d'évaluation

- Efficacité de l'utilisation des ressources technologiques dans un contexte d'apprentissage
- Réutilisation de procédures et de processus liés aux TIC dans de nouvelles situations
- Utilisation de stratégies appropriées pour interagir et se dépanner
- Analyse de ses choix, de ses réussites et de ses difficultés

Évolution de la compétence

À la fin du primaire, l'élève a appris à repérer, à regrouper, à comparer et à sélectionner de l'information sur différents supports, à effectuer des recherches simples sur le Web et à utiliser divers logiciels. Il a également appris à communiquer avec d'autres en utilisant les fonctions de base du courriel. Il maîtrise les fonctions communes aux applications utilisées, telles que chercher, trouver, sélectionner, sauvegarder et organiser l'information à partir de différents supports. Il parvient à transférer des données d'une application à l'autre, à se repérer dans Internet et à consulter son carnet d'adresses pour ses besoins de communication. Il perçoit l'aide apportée par les TIC à l'organisation et à la communication de ses idées, tout en comprenant l'éthique du réseau.

Au secondaire, l'élève anticipe l'apport des TIC et la pertinence d'y recourir pour réaliser des tâches de plus en plus complexes. Il explore de nouvelles fonctions des logiciels, élargit son répertoire de ressources et en diversifie l'usage. Il utilise le courriel et saisit l'intérêt des fonctions et des outils disponibles pour échanger des documents, joindre des fichiers, les comprimer au besoin et les récupérer. Organiser sa navigation sur le Web, classer des signets, recourir à des techniques de recherche appropriées pour consulter des sites spécialisés, des banques informatiques ou des documents multimédias sont des processus qu'il raffine en développant des stratégies pour construire son savoir. Il apprend à exploiter les périphériques mis à sa disposition en faisant les choix appropriés. Il est en mesure de numériser des données et de réaliser des présentations sur divers supports en respectant les droits d'auteur. Il utilise les technologies pour interagir, collaborer et résoudre des problèmes. Il apprend à considérer la complémentarité entre les processus qu'il met en place et ceux que les TIC peuvent rendre plus efficaces. Il confronte différents points de vue au moyen des TIC et examine l'information trouvée avec un esprit critique. Il a recours à des experts au besoin et apprend à recouper l'information, à s'en distancier, à valider la fiabilité des sources. Il évalue l'efficacité de son utilisation des TIC dans la réalisation de tâches variées et il perçoit des améliorations possibles en tenant compte d'autres apprentissages transversaux.

COMPÉTENCE 7 Actualiser son potentiel

Sens de la compétence

Pour réaliser pleinement son potentiel et choisir une orientation convenant à ses centres d'intérêt et à ses aptitudes, il importe de bien se connaître et de vouloir explorer ses capacités. C'est dans la mesure où l'on est capable de découvrir ses forces et ses limites, de cerner ses aspirations et ses besoins et d'identifier les moyens de les combler que l'on apprend à se faire confiance, à prendre sa place parmi les autres et à assumer de façon autonome son propre développement. Cette connaissance de soi est particulièrement importante dans un contexte qui exige que l'on fasse régulièrement le point sur son cheminement personnel ou professionnel, sur la façon de le poursuivre et sur les efforts qu'il faut y consacrer.

Les jeunes du secondaire sont à une étape importante de leur développement, caractérisée par la quête d'autonomie, la modification du rapport à l'autorité et le besoin d'affirmation de soi et d'appartenance à un groupe. Appelés à faire des choix qui auront une incidence sur leur insertion sociale et professionnelle, ils sont amenés à se questionner sur leur avenir de même que sur leurs capacités et leurs aptitudes. La connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur potentiel est fortement marquée par leur appartenance sociale, culturelle et spirituelle et par les valeurs qui y sont véhiculées. Particulièrement sensibles à la pression de leurs pairs, ils doivent apprendre à reconnaître l'influence des autres sur leurs valeurs, leurs comportements, leurs attitudes et leurs choix, ainsi que l'influence qu'ils peuvent eux-mêmes exercer sur leur entourage. Pour passer à l'action et prendre en charge leur développement, ils doivent cultiver le réalisme et la persévérance, et développer des habitudes d'autoévaluation qu'ils pourront ensuite mettre à profit, leur vie durant, dans une démarche de formation toujours en progression.

L'école a un rôle à jouer pour aider le jeune à se définir comme personne, à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres. C'est en ayant l'occasion de mettre à profit ses ressources personnelles et ses possibilités, de faire des choix, de les justifier, de les appuyer d'efforts et d'en évaluer les conséquences que l'adolescent prendra conscience de ce qu'il est et des valeurs qui l'influencent et le façonnent. Les apprentissages effectués en contexte scolaire, que ce soit dans les diverses disciplines ou à travers la vie de l'école et de la classe, contribuent à la connaissance de soi, à l'actualisation de son potentiel et à la prise de conscience des bases personnelles, sociales et culturelles de sa vision du monde. Les différents domaines d'apprentissage sont porteurs d'enjeux au regard desquels le jeune devra prendre position dans les grands débats qui animent la société. Les enseignants de toutes les disciplines doivent également être conscients des valeurs qu'ils véhiculent et de l'influence déterminante que celles-ci peuvent exercer sur l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. Par ailleurs, c'est souvent à travers leurs réussites et leurs échecs que les élèves développent une image d'eux-mêmes et de ce qui leur est ou non accessible. Aussi l'école doit-elle leur permettre de réaliser des projets qui tiennent compte de leurs centres d'intérêt et de leurs capacités tout en veillant à susciter chez eux de nouveaux centres d'intérêt et à les aider à développer d'autres aptitudes.

Compétence 7 et ses composantes

Reconnaître ses caractéristiques personnelles

Identifier ses émotions, ses sentiments, ses valeurs, ses références et ses possibilités, au besoin • Découvrir ses forces et ses limites • Juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action • Reconnaître les conséquences de ses actions sur ses succès et ses difficultés • Évaluer ses réalisations et sa progression

Prendre sa place parmi les autres

Reconnaître son appartenance à une collectivité • Confronter ses valeurs et ses perceptions avec celles des autres • Percevoir l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix • Exprimer ses opinions et affirmer ses choix • Respecter les autres

Mettre à profit ses ressources personnelles

Se fixer des buts à court et à long terme • Déterminer des critères de réussite personnelle, scolaire et professionnelle • Fournir les efforts nécessaires • Persévérer pour atteindre les buts fixés • Manifester de plus en plus d'autonomie

Critères d'évaluation

- Expression de ses sentiments, de ses valeurs et de ses opinions dans des situations d'interaction
- Évaluation réaliste de son potentiel
- Reconnaissance des conséquences de ses actions sur ses succès et ses difficultés
- Manifestation de persévérance

Évolution de la compétence

Au primaire, l'élève est capable d'exprimer ce qu'il pense et ce qu'il ressent. Il a appris à tenir compte de ses forces et des valeurs auxquelles il adhère. De plus en plus ouvert sur le monde extérieur, il diversifie ses centres d'intérêt et développe sa curiosité. Conscient de l'influence que les autres peuvent exercer sur lui, il est sensible à l'impact de ses propres comportements et attitudes sur autrui. Il se sent responsable de ses actes et de leurs conséquences et peut expliquer les motifs qui guident ses actions ou ses propos. Il sait reconnaître les tâches qui lui conviennent plus que d'autres et se questionner sur ce qui limite sa capacité d'action. Il a aussi appris à se faire confiance et à prendre des risques pour relever des défis.

Au secondaire, l'élève est appelé à prendre davantage conscience de ses caractéristiques personnelles, de ses divers liens d'appartenance et de l'influence qu'ils exercent sur ses comportements, ses attitudes et ses valeurs. Il apprend à la fois à s'en inspirer et à s'en distancier, et à affirmer ses propres choix. Le groupe devient pour lui un contexte de validation de ses caractéristiques personnelles, de ses croyances et de ses choix d'attitudes et de comportements. Il reconnaît son enracinement dans une culture qu'il sait distinguer d'autres cultures et apprend à définir ses possibilités afin de caractériser la personne qu'il veut et peut devenir. Il passe plus facilement de la pensée aux actes, peut se donner des projets correspondant à ses centres d'intérêt et à ses aspirations et apprend à persévérer dans leur réalisation. Il constate que les efforts qu'il doit déployer pour arriver à ses fins lui apportent de la satisfaction. Il sait de mieux en mieux apprécier la qualité de ses productions et de ses apprentissages. Le développement de cette capacité à s'autoévaluer l'aide à mesurer le chemin parcouru et les améliorations encore souhaitables. La conscience accrue de l'importance d'actualiser son potentiel et du pouvoir dont il dispose pour le faire lui permet de développer son autonomie.

COMPÉTENCE 8 Coopérer

Sens de la compétence

Du seul fait qu'elle accueille en grand nombre des élèves de tous âges, l'école constitue un lieu important de socialisation avant même que les adultes n'aient à intervenir. Elle a pour mandat de contribuer à cette socialisation spontanée par une intervention intentionnelle et systématique visant l'émergence chez les élèves d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect des différences, la présence sensible à l'autre et l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence. Si l'école se prête bien à l'apprentissage du vivre-ensemble en conformité avec ces valeurs, elle fournit aussi l'occasion d'initier l'élève au travail en équipe. Ce dernier s'avère particulièrement utile à la réalisation de tâches ou à l'atteinte d'objectifs dont l'ampleur ou la complexité exigent la combinaison des forces de chacun. Il contribue également à la construction de connaissances en offrant des occasions de confronter des idées et de négocier des points de vue ou des façons de faire. Lieu fondamental d'activité sociale, l'école peut faire en sorte que les rapports entre les personnes servent de soutien à l'apprentissage. Mais il importe, pour ce faire, d'amener les élèves à coopérer.

Si cette compétence s'exerce généralement dans un contexte de travail en équipe, faire travailler les élèves ensemble ne suppose pas nécessairement qu'il y ait coopération. Cette dernière pose en effet plusieurs exigences telles que l'engagement pour atteindre un objectif commun, l'établissement de règles de travail, le partage des responsabilités, la reconnaissance d'expertises complémentaires, le respect et l'utilisation constructive des différences, la répartition des ressources, la gestion des conflits, le soutien mutuel, la concertation des actions, etc. Ce sont là autant d'habiletés et d'attitudes que l'école a pour tâche de développer, mais elle doit, pour y arriver, en fournir des modèles. Les élèves du secondaire sont particulièrement sensibles aux incohérences qu'ils perçoivent entre les comportements que l'on attend d'eux et ceux qu'ils observent chez certains adultes.

L'enseignement de certaines disciplines s'imagine difficilement sans le travail en équipe. C'est le cas de l'art dramatique, de la danse ou de l'éducation physique, mais les programmes d'études se prêtent tous à la conception de situations pédagogiques propices à la coopération, que ce soit autour d'une table ou par l'utilisation des TIC. Au secondaire, les élèves sont souvent incités à réaliser des tâches ou des projets de collaboration à la périphérie du curriculum, notamment dans les activités parascolaires. L'école devrait leur permettre de percevoir l'utilité d'expériences semblables dans la réalisation d'activités d'apprentissage disciplinaires. Elle doit par ailleurs promouvoir l'esprit de collaboration qu'elle s'efforce d'inculquer aux élèves. Les activités d'apprentissage interdisciplinaires peuvent, notamment, être une occasion privilégiée de valoriser la coopération entre les enseignants et, ce faisant, d'offrir des modèles aux élèves.

Compétence 8 et ses composantes

Contribuer au travail coopératif

Évaluer à quel type de collaboration ou de coopération se prête la tâche • Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active et dans un esprit de collaboration • Tirer parti des différences pour atteindre un objectif commun • Planifier et réaliser un travail avec d'autres • Accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe • Gérer les conflits

Tirer profit du travail coopératif

Reconnaître les situations qui se prêtent bien à la coopération • En mesurer les défis ou les enjeux • Apprécier les retombées du travail coopératif sur soi ou sur les autres • Évaluer sa contribution et celle de ses pairs • Cerner les améliorations souhaitables

Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes

Accueillir l'autre avec ses caractéristiques et reconnaître ses champs d'intérêt et ses besoins • Contribuer à l'échange de points de vue, écouter l'autre et respecter les divergences • Adapter son comportement aux personnes et à la tâche

Critères d'évaluation

- Reconnaissance des besoins des autres
- Adaptation des attitudes et des comportements
- Engagement dans la réalisation d'un travail de groupe
- Contribution à l'amélioration des modalités d'un travail de groupe

Évolution de la compétence

Au primaire, l'élève a eu l'occasion d'expérimenter à plusieurs reprises le travail coopératif et il a appris à fonctionner dans des structures de travail plus ou moins complexes. Il reconnaît les tâches qui s'effectuent plus facilement en coopération. Il participe à la réalisation de projets de groupe, notamment en proposant une planification simple et des activités ou des modalités de fonctionnement en équipe et en jouant un rôle complémentaire à celui des autres. Il est capable d'exprimer clairement ses points de vue et ses réactions et d'accueillir ceux des autres. Il sait offrir son aide et en demander pour lui-même, émettre des suggestions et accepter celles des autres. Il reconnaît les comportements et les stratégies qui facilitent le travail d'équipe et l'établissement de relations interpersonnelles harmonieuses.

Au secondaire, l'élève est appelé à accomplir des tâches, tant disciplinaires qu'interdisciplinaires, dont l'ampleur ou la complexité requièrent la mise en commun des ressources de chacun. Il apprend à utiliser avec ses pairs des démarches de résolution de problèmes qui nécessitent la confrontation de points de vue et la concertation des actions dans la mise à l'essai de diverses pistes de solution. Il affirme son point de vue en présentant son argumentation et il respecte celui des autres. Il évalue avec plus de justesse les situations qui se prêtent au travail coopératif et le type de collaboration qu'elles exigent.

COMPÉTENCE 9 Communiquer de façon appropriée

Sens de la compétence

La communication contribue largement à façonner les relations avec les autres dans un monde où les rapports sociaux sont complexes, en raison notamment de la diversité sociale, ethnique et culturelle. Elle peut rapprocher les individus et les sociétés tout comme elle peut les éloigner ou les dresser les uns contre les autres.

Étroitement liée à la structuration de la pensée, la compétence à communiquer est essentielle à la diffusion de connaissances, à l'échange de points de vue, à la confrontation d'idées et à l'argumentation touchant des choix et des opinions. Sollicitée pour permettre le partage de pensées, de sentiments, d'émotions, d'intuitions, de perceptions et de valeurs, elle constitue par ailleurs une voie privilégiée pour exprimer sa vision du monde et affirmer son identité personnelle, sociale et culturelle.

L'élaboration de codes particuliers qui marquent leur appartenance à un groupe représente, pour les jeunes du secondaire, une façon de s'affirmer, de se distinguer et de faire ressortir leur culture personnelle. Leur compétence à communiquer peut considérablement s'enrichir par la conscience de la diversité des langages et de leurs registres d'utilisation. Cette compétence emprunte plusieurs canaux, dont l'attitude, la posture, la voix, les gestes, les mimiques, les vêtements, les images et les symboles.

La conscience de l'importance des langages, de la spécificité de leurs structures et de leurs systèmes de signes ainsi que le souci de les utiliser avec à-propos sont essentiels à une pleine compréhension de l'environnement et à une interaction efficace avec les autres. La maîtrise de la compétence à communiquer requiert à la fois la connaissance et le respect de règles de même que de conventions des langages et la prise en compte des multiples variables qui rendent complexes leur utilisation et leur traitement. Processus interactif, la communication est rarement univoque et doit sans cesse s'ajuster à une diversité de significations possibles et d'attentes réciproques. Elle impose le choix de langages et de registres adaptés aux intentions qui la sous-tendent, au contexte dans lequel elle s'inscrit et à ses destinataires.

Puisque chaque discipline commande un mode d'expression particulier, l'école constitue un lieu idéal d'expérimentation de divers langages : plastique, musical, mathématique, informatique, gestuel, symbolique, etc. Elle offre l'occasion d'explorer les ressources propres à chacun, d'en découvrir les conventions et de développer le sens de l'écoute. Parmi ces modes de communication, il convient d'apporter une attention toute particulière à la langue d'enseignement, outil par excellence et premier véhicule donnant accès à la culture.

L'utilisation du système organisé qu'est la langue constitue un atout majeur pour l'individu. En effet, la langue est un facteur de cohésion qui véhicule l'expression culturelle d'une manière d'être, de se représenter le réel, de penser et de sentir qui soit propre à une communauté d'individus. Elle est également la clé de voûte de l'identité de chaque individu : c'est grâce à elle que chacun construit des idées et des concepts, les exprime et les confronte avec ceux des autres. En ce sens, la capacité de s'exprimer avec justesse devient l'instrument privilégié permettant de prendre sa place comme personne et comme citoyen.

La maîtrise de la langue ne saurait être la visée et l'objet des seuls programmes d'enseignement de la langue. Dans toutes les disciplines, le fait de communiquer de façon appropriée en fonction des apprentissages effectués signifie l'habileté à exprimer non seulement des idées, des émotions et des intuitions, mais aussi un questionnement, un raisonnement et une argumentation en utilisant le vocabulaire, les conventions et les codes particuliers à la discipline. En somme, si la maîtrise de la langue contribue aux apprentissages, ces derniers permettent en retour de l'enrichir par l'apport des disciplines.

Compétence 9 et ses composantes

S'approprier divers langages

En connaître et en respecter les usages, les règles, les codes et les conventions • En exploiter les ressources

Recourir à divers modes de communication

Analyser la situation de communication • Choisir un ou des langages appropriés au contexte et à l'intention de communication • Identifier les modalités de communication appropriées au destinataire et à ses caractéristiques • Utiliser des langages adaptés à la situation

Gérer sa communication

Tenir compte des facteurs pouvant faciliter ou entraver la communication • Ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires réels ou potentiels • Reconnaître les stratégies utilisées tout au long du processus ainsi que leur efficacité

Critères d'évaluation

- Cohérence du message
- Utilisation du vocabulaire, de la syntaxe ou des symboles appropriés
- Respect des codes, c'est-à-dire des usages, des règles et des conventions
- Adéquation du message au contexte et à l'interlocuteur
- Autoanalyse et autoévaluation de l'efficacité de la communication

Évolution de la compétence

Au primaire, l'élève a appris à tenir compte des différentes composantes d'une situation de communication et à être de plus en plus attentif aux réactions que suscite sa façon de communiquer. Il s'exprime avec une certaine aisance et respecte les règles et les particularités des langages qu'il utilise. Il est en mesure de planifier ses productions et de les évaluer. Il est plus sensible à l'effet produit par les divers langages utilisés et tient compte du point de vue de l'autre pour améliorer sa capacité à communiquer.

Au secondaire, l'élève apprend à mieux maîtriser et à exploiter les ressources de la langue orale ou écrite en portant attention au vocabulaire et aux caractéristiques propres aux langages spécialisés dont elle est le véhicule : langage mathématique, scientifique, informatique, etc. Il poursuit également son exploration de divers types de langages : plastique, musical, informatique, gestuel et symbolique. Il est de plus en plus conscient de la diversité de leurs formes et de leurs usages. Il reconnaît graduellement celles qui conviennent le mieux à l'expression de ses pensées, de ses sentiments et de ses émotions. Capable de se décentrer de son propre point de vue, il apprend à tirer parti des réactions de ses interlocuteurs pour ajuster sa communication. Il s'exprime adéquatement en tenant compte des ressources des langages utilisés, respecte les conventions établies et accorde une importance particulière à la qualité de la langue orale et écrite, et ce, dans toutes les activités scolaires et parascolaires. En ce qui concerne l'usage de la langue d'enseignement, il développe sa sensibilité à la richesse et à la précision du vocabulaire, à la pertinence des propos et à la cohérence de l'argumentation. Il apprend à considérer sa langue à la fois comme un outil essentiel à la structuration et à l'expression de sa pensée et comme un véhicule de la culture. Il parvient également à communiquer efficacement dans sa langue seconde.

Domaine des langues

Domaine de la mathématique,
de la science et de la technologie

Domaine de l'univers social

Domaine des arts

Domaine du développement personnel

Chapitre 4
Les domaines d'apprentissage

Les domaines d'apprentissage

Les domaines d'apprentissage regroupent les disciplines scolaires qui ont des affinités et des intérêts communs. Ils mettent en évidence les regards, à la fois complémentaires et différenciés, que l'on peut poser sur la réalité et servent ainsi à faire ressortir la cohérence interne du curriculum offert aux élèves québécois.

Ils témoignent des réalisations de l'être humain, de sa pensée, de ses interrogations, de ses découvertes et de ses limites. Prenant appui sur différents volets de la culture commune, ils invitent l'élève à développer des compétences particulières qui, combinées, lui fournissent les outils nécessaires pour participer à l'évolution sociale et culturelle du monde auquel il appartient.

Ces domaines d'apprentissage sont les suivants :
- le domaine des langues;
- le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie;
- le domaine de l'univers social;
- le domaine des arts;
- le domaine du développement personnel.

Perméabilité et complémentarité des apprentissages

Les élèves du secondaire font déjà leur propre lecture du monde qui les entoure et sont capables d'agir, avec ou sans aide, individuellement ou collectivement, dans diverses situations sociales, scolaires et familiales. Ce qu'ils apprennent à l'école doit leur permettre de comprendre encore mieux le monde et de s'intégrer le plus efficacement et le plus harmonieusement possible dans la société. Leur formation doit en conséquence les amener à développer des compétences qui reposent sur un large répertoire de connaissances et sur des ressources culturelles riches et variées que l'on trouve, notamment, dans chacune des disciplines retenues dans le Programme de formation.

Par ailleurs, la nature des visées du Programme de formation ainsi que la nature des réalités et des défis auxquels les élèves doivent ou devront faire face appellent l'école à dépasser une logique de formation disciplinaire cloisonnée. Le regroupement des disciplines en domaines d'apprentissage invite les enseignants à une lecture dynamique et croisée des compétences et du contenu de formation propres à chacune des disciplines d'un même domaine, voire de différents domaines. Dans une telle organisation, chaque discipline doit être conçue en filiation avec une ou plusieurs autres disciplines qui présentent avec elle une parenté ou une complémentarité. Il est donc primordial d'imaginer des situations d'apprentissage qui, mettant à profit le métissage des disciplines d'un même domaine ou d'autres domaines, amènent les élèves à faire eux-mêmes des liens entre ces divers éléments, à mobiliser efficacement leurs connaissances antérieures de même qu'à consolider leurs apprentissages et à les transférer dans des situations multiples et variées.

L'exploitation du potentiel de l'interdisciplinarité est privilégiée parce qu'elle favorise des apprentissages larges et imbriqués. De plus, le fait d'aborder une situation sous différents angles augmente les chances de rejoindre chaque apprenant dans ses expériences, ses champs d'intérêt, ses valeurs, et d'accroître ainsi sa motivation. Inscrire sa pratique dans une telle perspective ouvre également plusieurs voies à la différenciation pédagogique, rendue nécessaire par l'hétérogénéité des élèves et l'objectif d'assurer la réussite de chacun.

C'est en recourant aux domaines généraux de formation que prendront forme, le plus souvent, les situations d'apprentissage complexes à partir desquelles les élèves seront appelés à exercer et à développer des compétences disciplinaires et transversales. Il est donc nécessaire que chaque enseignant saisisse et exploite les liens possibles non seulement entre le ou les programmes disciplinaires qui lui sont attribués et les autres disciplines ou domaines d'apprentissage, mais avec l'ensemble des composantes du Programme de formation.

Enfin, en permettant une lecture décloisonnée des programmes disciplinaires, le regroupement des disciplines par domaines convie le personnel de l'école à une action pédagogique et éducative de plus en plus collégiale, source d'enrichissement des pratiques de chacun des membres de l'équipe-école et facteur de consolidation des apprentissages des élèves.

Dans le tableau qui suit, on trouve réunis les domaines d'apprentissage, les disciplines et les compétences qui s'y rattachent.

Les compétences disciplinaires par domaines d'apprentissage

Domaines d'apprentissage	Disciplines	Compétences
Langues	Français, langue d'enseignement	Lire et apprécier des textes variés – Écrire des textes variés – Communiquer oralement selon des modalités variées
	Secondary English Language Arts	Uses language/talk to communicate and to learn – Represents her/his literacy in different media – Reads and listens to written, spoken and media texts – Writes a variety of genres for personal and social purposes
	Français, langue seconde • Programme de base • Programme enrichi	Interagir en français – Produire des textes variés en français – Lire des textes variés en français – Lire des textes courants et littéraires en français (programme enrichi)
	English as a Second Language • Core Program • Enriched Program	Interacts orally in English – Reinvests understanding of texts – Writes and produces texts
	Intégration linguistique, scolaire et sociale	Interagir en français – S'adapter aux pratiques scolaires québécoises – S'intégrer à la société québécoise
Mathématique, science et technologie	Mathématique Science et technologie	Résoudre une situation-problème – Déployer un raisonnement mathématique – Communiquer à l'aide du langage mathématique Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique – Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques – Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie
Univers social	Géographie	Lire l'organisation d'un territoire – Interpréter un enjeu territorial – Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire
	Histoire et éducation à la citoyenneté	Interroger les réalités sociales dans une perspective historique – Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique – Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire
Arts	Art dramatique	Créer des œuvres dramatiques – Interpréter des œuvres dramatiques – Apprécier des œuvres dramatiques
	Arts plastiques	Créer des images personnelles – Créer des images médiatiques – Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques
	Danse	Créer des danses – Interpréter des danses – Apprécier des danses
	Musique	Créer des œuvres musicales – Interpréter des œuvres musicales – Apprécier des œuvres musicales
Développement personnel	Éducation physique et à la santé	Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques – Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques – Adopter un mode de vie sain et actif
	Enseignement moral	Construire un référentiel moral – Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique – Pratiquer le dialogue moral
	Enseignement moral et religieux catholique	Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens – Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique
	Enseignement moral et religieux protestant	Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture dans une perspective protestante – Agir dans le respect de la diversité religieuse – Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique

Domaine des langues

Les langues constituent un moyen privilégié de communication et d'apprentissage et fournissent à l'individu des outils qui l'aident à devenir graduellement un citoyen capable de participer pleinement aux échanges d'idées et à l'évolution des valeurs d'une société démocratique et pluraliste telle que la nôtre. Non seulement il s'enrichit personnellement par l'apprentissage de différentes langues, mais, ce faisant, il contribue à l'enrichissement de la culture de sa collectivité.

Le contexte québécois détermine d'emblée l'usage du français ou de l'anglais comme langue d'enseignement ou langue seconde. Par ailleurs, la possibilité d'acquérir une langue tierce est offerte à l'élève afin qu'il puisse accroître son bagage linguistique et culturel. Pour l'élève nouvellement arrivé, l'intégration constitue une passerelle vers la classe ordinaire du secteur francophone, où sa langue et sa culture d'origine sont considérées comme des assises du développement de ses compétences.

Contribution du domaine des langues à la formation générale de l'élève

Les disciplines du domaine des langues sont au service du développement des compétences langagières. Elles procurent à l'élève un environnement propice pour structurer son identité, pour s'approprier, transmettre et développer les richesses de la culture et pour devenir graduellement un citoyen responsable.

L'élève vit en société et la langue est son principal moyen d'interaction avec son entourage. Elle lui permet d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs; elle lui ouvre une fenêtre sur le monde et sur la connaissance. Elle favorise son épanouissement en ce sens qu'elle contribue au développement et à l'affirmation de son identité personnelle, sociale et culturelle. Elle contribue également à la structuration de sa pensée, lui permet de décrire ou d'exprimer ses idées, ses perceptions et ses sentiments. Elle l'aide à construire ainsi qu'à partager sa vision du monde, puisque les mots et les symboles, au delà des codes et des règles, traduisent la singularité de la pensée.

Relations entre le domaine des langues et les autres éléments du Programme de formation

C'est par l'utilisation de la langue dans des contextes variés, inspirés des problématiques des domaines généraux de formation, que l'élève est amené à communiquer de façon appropriée avec plus de clarté, de confiance et d'efficacité. La langue d'enseignement constitue un véhicule privilégié de médiation des apprentissages dans l'ensemble des disciplines. Ouvrant ainsi la porte au savoir et à sa construction, la pratique langagière fait appel aux compétences transversales de tous les ordres. Elle s'avère particulièrement indissociable de la mise en œuvre de la pensée créatrice, de l'exercice du jugement critique et, à l'évidence, de la communication.

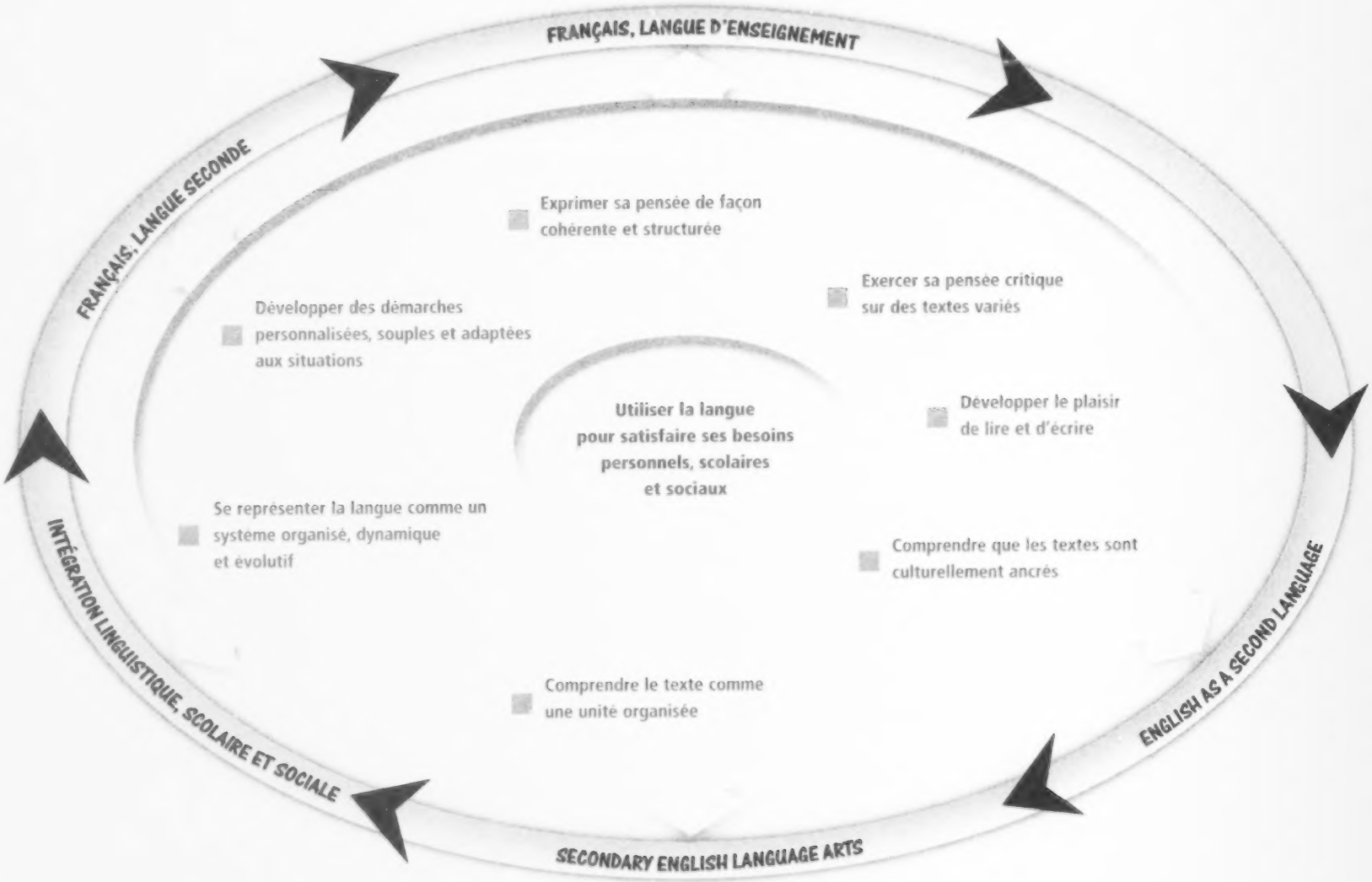
Les langues première, seconde et tierce donnent accès aux textes courants et aux œuvres littéraires. Le choix et la mise en contexte de ces textes et de ces œuvres, présentés sur des supports médiatiques diversifiés, favorisent la découverte du monde et de l'être humain dans toute leur richesse, leur diversité et leur complexité.

Points communs aux disciplines du domaine des langues

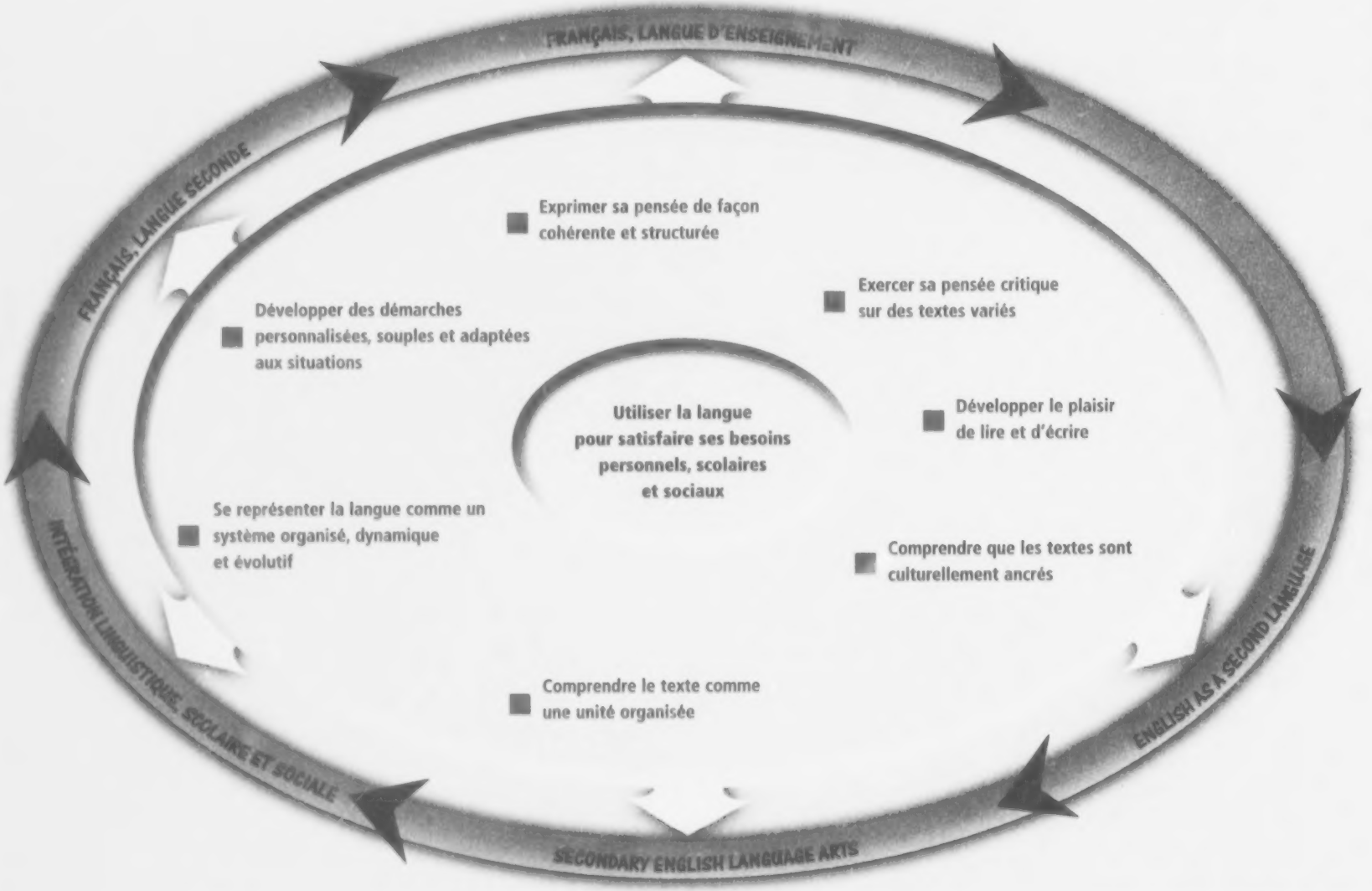
Les apprentissages linguistiques se nourrissent mutuellement. Ainsi, l'élève ne réapprend pas à lire et à écrire dans la langue seconde ou la langue tierce; il transfère certains éléments de son expérience linguistique et de son bagage culturel à un nouveau contexte. Inversement, en apprenant une deuxième ou une troisième langue, l'élève est amené à jeter un regard différent sur sa langue et sa culture d'origine : il est placé dans une situation qui lui permet de découvrir ce que les langues et les cultures ont en commun et ce qui est particulier à chacune d'elles.

Le schéma qui suit présente les nombreux points communs aux disciplines du domaine des langues.

POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DES LANGUES



POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DES LANGUES



Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

La mathématique, la science et la technologie comptent parmi les manifestations les plus révélatrices de la pensée humaine et font partie intégrante de notre culture en tant que patrimoine collectif. Elles plongent leurs racines dans la préhistoire et ont évolué notamment grâce aux réalisations des civilisations babylonienne, égyptienne, grecque et arabe. Elles ont accompagné l'édification de merveilles architecturales, balisé les trajectoires des grandes découvertes et pavé la voie à l'exploration de l'univers.

Depuis fort longtemps, ces disciplines sont intrinsèquement reliées et leur évolution de même que leur dynamique interne portent la marque de leur synergie. Ainsi, qu'il s'agisse de la conception ou de la représentation de certains objets technologiques, de la construction de modèles mathématiques ou encore de la représentation de phénomènes scientifiques naturels, l'interdisciplinarité qui les caractérise s'avère incontournable.

En outre, les savoirs disciplinaires ainsi que les objets technologiques qui en sont issus sont imprégnés des contextes historiques, sociaux, économiques et culturels qui les ont engendrés. Réciproquement, les développements dans le domaine ont directement contribué à modifier notre environnement et à déterminer nos modes de vie. Ainsi, certaines retombées des technologies de l'information et de la communication ont révolutionné nos manières de travailler et de communiquer, voire nos modes de pensée.

Contribution du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie à la formation générale de l'élève

Le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie contribue à la formation générale de l'élève tant par les compétences que par les savoirs qui y sont rattachés. Il lui fournit l'occasion de poursuivre le développement de la rigueur, du raisonnement, de l'intuition, de la créativité et de la pensée critique déjà amorcé au primaire. Par l'observation méthodique, le questionnement, l'expérimentation et le recours aux langages de la culture mathématique, scientifique ou technologique, l'élève est amené à se représenter le monde dans lequel il vit pour mieux le comprendre et s'y adapter.

Certaines de ces ressources intellectuelles offrent aussi à l'élève des moyens de repérer dans son environnement des structures qui lui procurent un véritable plaisir esthétique. Ainsi, la reconnaissance d'un design particulièrement harmonieux et élégant dans un objet technologique ou la découverte de figures géométriques inscrites dans des cristaux ou des fleurs peuvent exercer sur lui une réelle fascination. De même, l'observation de régularités et de rythmes dans une œuvre musicale ou architecturale, la contemplation de la structure qui se révèle dans le tracé d'un mouvement chorégraphique ou dans la trajectoire d'un corps céleste, l'émerveillement suscité par certains prodiges de la technologie, comme l'image satellitaire d'une région du globe ou une photographie révélant les méandres du corps humain, représentent autant d'occasions issues du domaine qui contribuent à la formation esthétique et intellectuelle de l'élève.

Sur le plan éthique, il est important de constater que, si les progrès mathématiques, scientifiques et technologiques contribuent pour la plupart à notre bien-être individuel et collectif, certains d'entre eux modifient profondément l'équilibre social, politique et écologique de notre planète. Or, les effets à court terme de ces avancées sont fréquemment banalisés par un discours économique fort, alors qu'il est difficile d'en envisager les effets à long terme. Ce n'est qu'en développant une culture riche dans ce domaine et en s'ouvrant à des considérations d'ordre social que l'élève pourra saisir la dimension éthique des questions soulevées par les transformations profondes de son milieu.

Finalement, le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie élargit la vision du monde de l'élève en le mettant en contact avec différentes sphères de l'activité humaine. Il contribue à structurer l'identité de l'élève en concourant à son développement intellectuel, en affermissant son autonomie, sa créativité, son objectivité ainsi que sa confiance en son potentiel. Le jeune accroît son pouvoir d'action par l'appropriation des langages propres aux disciplines, ce qui facilite le traitement de données et leur mise en relation. Par l'interprétation, l'analyse et la gestion de différentes situations, ce domaine favorise chez l'élève l'exercice de son jugement critique et sa participation aux grands débats de l'heure.

Relations entre le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie et les autres éléments du Programme de formation

Par les compétences et les champs de connaissance qu'il aborde (arithmétique, algèbre, biologie, chimie, géométrie, physique, etc.), le domaine de la mathématique, de la

science et de la technologie présente une diversité et une complémentarité particulièrement riches. Il permet en outre d'établir des relations avec les autres éléments du Programme de formation.

Ainsi, les compétences disciplinaires développées dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie présentent des liens étroits avec les compétences transversales du Programme de formation. En effet, ce domaine permet de contextualiser les compétences transversales et de les exercer de manière concrète. Par ailleurs, les axes de développement de l'ensemble des domaines généraux de formation offrent des pistes qui permettent de cerner des enjeux pouvant être abordés et exploités par la mobilisation des savoirs disciplinaires. L'élève sera ainsi en mesure d'apprécier la place et l'apport des disciplines de ce domaine dans les activités humaines.

Les domaines d'apprentissage permettent d'aborder des situations sous différents angles. Ils s'enrichissent mutuellement grâce à leurs savoirs spécifiques, utiles au développement des compétences disciplinaires. Les liens entre le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie et le domaine des langues sont fondamentaux. Ils permettent à l'élève de s'approprier un vocabulaire usuel et particulier à la mathématique ou à la science et à la technologie, de manifester sa compréhension, de s'initier à l'argumentation, de communiquer ses idées et l'aident à conceptualiser et à clarifier sa pensée. Plusieurs liens peuvent également être établis entre le présent domaine et celui des arts. En effet, même s'ils abordent le réel de deux façons différentes, ces deux domaines n'en sont pas moins complémentaires. Par le dynamisme de leurs démarches, ils font appel tous deux à la créativité. Par ailleurs, les différents enjeux soulevés ainsi que les habiletés développées dans le domaine du développement personnel se conjuguent à ceux du présent domaine et permettent à l'élève d'accroître son objectivité et sa capacité d'argumenter ainsi que de prendre des décisions réfléchies. Finalement, les compétences développées dans le domaine de l'univers social permettent de cerner et d'expliquer les besoins des sociétés. L'élève est ainsi en mesure de situer les connaissances mathématiques, scientifiques et technologiques dans les contextes sociaux, géographiques et historiques qui les ont vues naître.

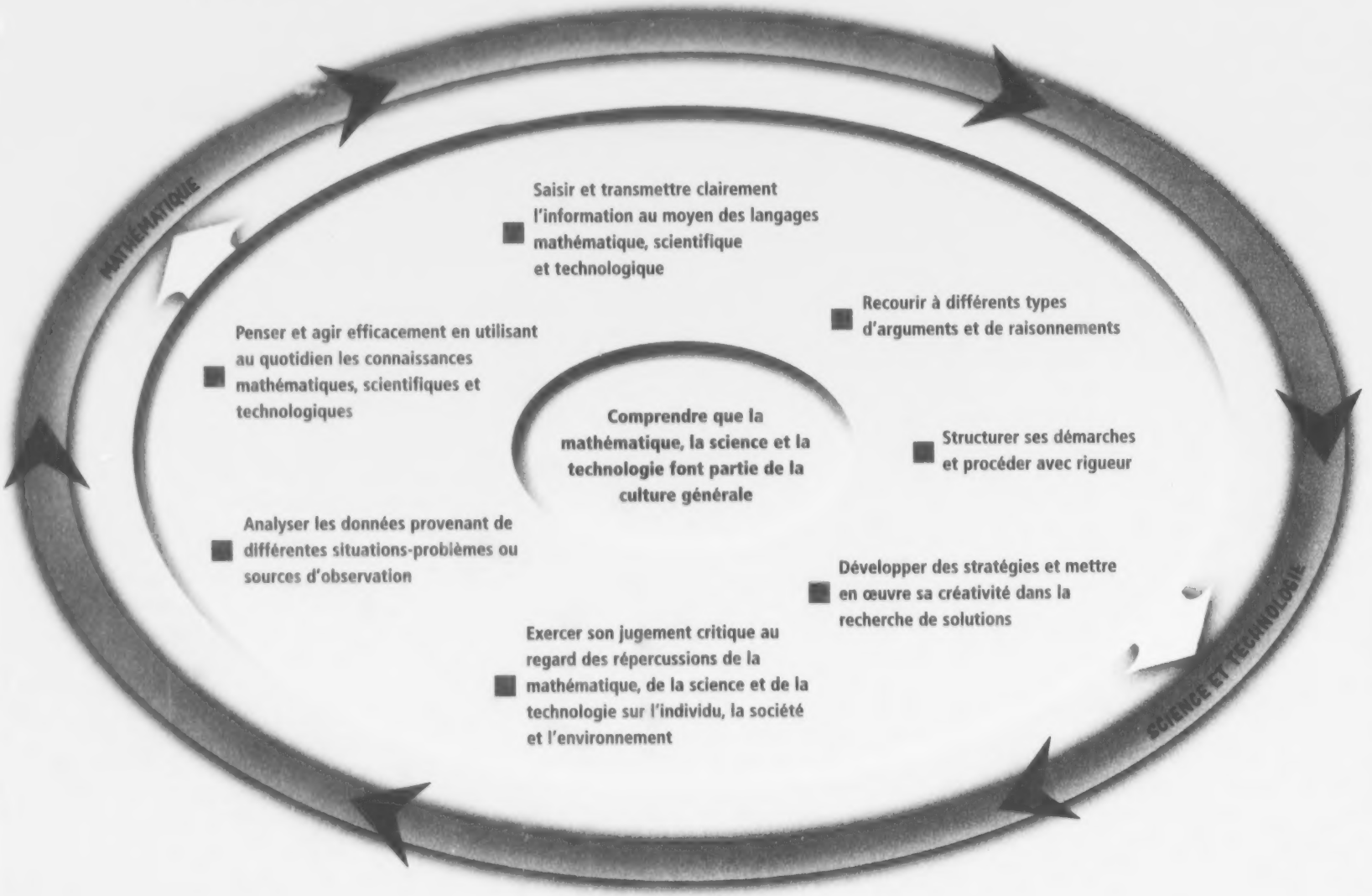
Points communs aux disciplines du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Les deux disciplines, chacune à leur façon, permettent donc d'appréhender, d'apprécier, de décrire, de conjecturer, d'investiguer, de raisonner, d'expliquer, de résoudre, de concevoir, de transformer et d'anticiper. Elles ont des préoccupations communes, par exemple :

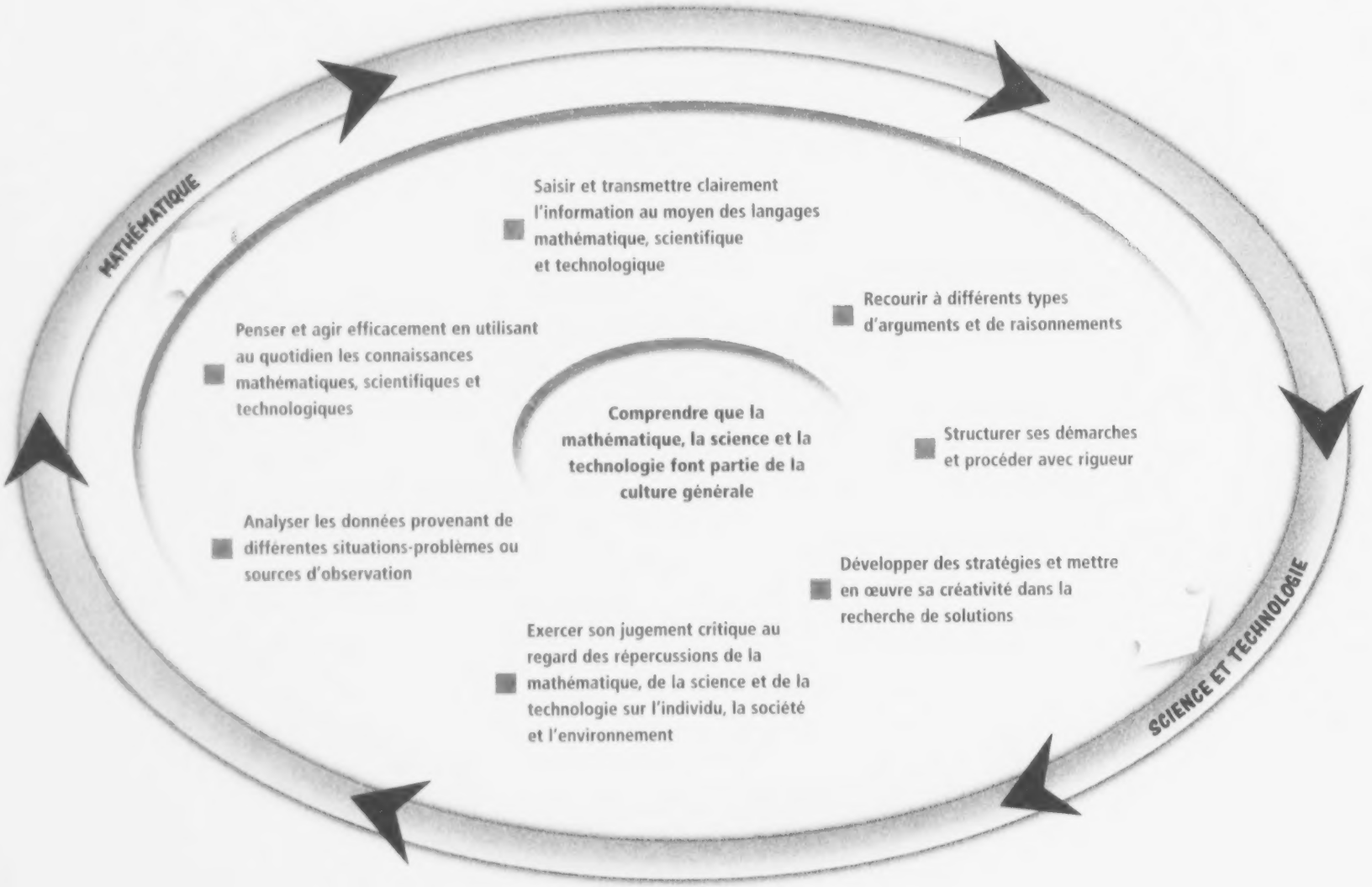
- adopter un point de vue mathématique, scientifique ou technologique au regard de différentes situations ou de différents phénomènes;
- enrichir sa culture mathématique, scientifique et technologique;
- saisir les répercussions de ce domaine sur l'individu, la société et l'environnement.

Le schéma qui suit en présente le contenu.

POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE



POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE



Domaine de l'univers social

L'univers social est constitué de l'ensemble des réalités associées aux sociétés humaines et des représentations que les êtres humains s'en construisent. Cet univers devient de plus en plus complexe en raison des constantes transformations des collectivités, de la vitesse accrue de ces changements et de la conjoncture planétaire actuelle, faite notamment d'innombrables migrations humaines, d'une multiplication des chocs de cultures, d'une circulation galopante de l'information et d'une mondialisation accélérée de l'économie. En tant que domaine d'apprentissage scolaire, l'univers social propose de considérer les réalités sociales et leur complexité dans une perspective spatio-temporelle, soit plus précisément sous l'angle adopté par la géographie et par l'histoire et éducation à la citoyenneté. Chacune de ces deux disciplines aborde l'univers social sous un angle particulier. La géographie touche la perspective spatiale, qui permet de voir que les collectivités se déploient sur des territoires différenciés, aux échelles diverses, et qu'elles entretiennent avec ces territoires des rapports d'une grande variété. Quant à l'histoire et éducation à la citoyenneté, elle cerne la perspective temporelle, qui permet de connaître et de comprendre les racines du présent ainsi que les processus liés au changement social.

Contribution du domaine de l'univers social à la formation générale de l'élève

Le domaine de l'univers social contribue à l'atteinte des visées du Programme de formation par son apport au développement de la compréhension des questions d'ordre social. Les deux disciplines qui le composent concourent à la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie. Ces disciplines l'aident aussi à construire sa vision du monde en lui fournissant des occasions de saisir la complexité des réalités associées aux communautés humaines. Elles le rendent également apte à prendre en compte ses propres opinions et valeurs, à les interroger et à adopter une distance critique à leur égard. Les disciplines du domaine de l'univers social permettent à l'élève de développer un raisonnement instrumenté, d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique. Elles contribuent d'abord à sa formation intellectuelle en rendant accessible une instrumentation conceptuelle et méthodologique. La maîtrise de cette instrumentation, mobilisable et transférable, devrait ensuite le rendre capable de comprendre le monde actuel et le soutenir dans les situations nouvelles de sa vie.

Par ailleurs, la nature même de leur objet d'étude fait des disciplines de l'univers social des lieux d'apprentissage particulièrement riches sur le plan de la culture. Elles favorisent l'alphabétisation sociale de l'élève, c'est-à-dire le référentiel de connaissances partagées par une collectivité et sans lesquelles un citoyen serait un étranger dans sa société. Elles lui permettent aussi de s'initier à l'héritage culturel de communautés faisant partie de la pluralité culturelle.

Enfin, sur le plan de l'intégration sociale, les disciplines de ce domaine devraient amener l'élève à développer ses propres valeurs et attitudes en rapport avec les valeurs et les principes qui fondent la société québécoise. Elles le préparent à l'exercice de son rôle de citoyen, dans son milieu immédiat, l'école, et au sein d'une plus grande communauté.

Relations entre le domaine de l'univers social et les autres éléments du Programme de formation

C'est, entre autres choses, à travers l'analyse des réalités sociales que les élèves développeront les compétences visées par les différents programmes du domaine de l'univers social. Pour comprendre ces réalités, ils devront réaliser des tâches complexes qui nécessitent et alimentent à la fois les compétences à exercer leur jugement critique, à exploiter de l'information, à résoudre des problèmes, à travailler efficacement, à coopérer, etc. Bref, dans ce contexte, les élèves seront appelés non seulement à recourir aux compétences transversales retenues dans le Programme de formation mais aussi à les développer.

Les domaines généraux de formation sont des lieux de convergence des interventions éducatives qui s'harmonisent particulièrement bien aux visées des programmes disciplinaires qui composent le domaine de l'univers social. Les intentions éducatives et les axes de développement de certains domaines généraux de formation ont d'ailleurs des affinités évidentes avec celui de l'univers social. Pensons, notamment, aux visées des domaines *Vivre-ensemble et citoyenneté* de même que *Environnement et consommation*.

Le domaine de l'univers social présente également de véritables liens dynamiques avec chacun des quatre autres domaines. Les apprentissages proposés dans l'un ou l'autre de ces domaines complètent souvent ceux visés dans les programmes de géographie et d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Par exemple, le développement des compétences liées au domaine des langues permettra aux élèves d'accéder à

des documents, de se les approprier, de les traiter et de communiquer efficacement les résultats de leurs recherches. À son tour, le domaine de l'univers social offre une source intarissable d'objets d'étude et de références susceptibles de rejoindre les préoccupations et les champs d'intérêt très diversifiés des élèves.

Pour mieux lire et comprendre les réalités sociales, territoriales ou économiques d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, l'élève devra pouvoir recourir à divers concepts mathématiques, scientifiques et technologiques. En contrepartie, le domaine de l'univers social est un terreau extrêmement fertile qui peut aider le jeune à comprendre le sens et la pertinence de l'apprentissage de ces concepts.

Par ailleurs, le domaine des arts contribuera à développer chez l'élève une ouverture et une sensibilité à l'égard de l'expression artistique d'une société qui l'aideront à enrichir son référentiel de lecture des diverses composantes du domaine de l'univers social.

Enfin, pour que les élèves puissent faire des choix individuels et collectifs éclairés, le domaine du développement personnel les invite à réfléchir sur les comportements et les valeurs des individus et des sociétés de même qu'à analyser ces mêmes comportements et valeurs. Cette démarche est enrichie des compétences et des contenus que proposent les programmes du domaine de l'univers social et qui, à leur tour, la nourrissent.

Points communs aux disciplines du domaine de l'univers social

Relations entre les disciplines du domaine de l'univers social

Les disciplines de la géographie ainsi que de l'histoire et éducation à la citoyenneté favorisent l'ouverture sur le monde. Elles proposent des regards complémentaires sur les réalités sociales et s'épaulent afin de favoriser chez l'élève la connaissance et la compréhension de ces réalités sociales et du sens des actions humaines. Elles invitent à observer l'ici et l'ailleurs, l'hier et l'aujourd'hui, éveillant ainsi au changement et à la diversité qui caractérisent le monde actuel.

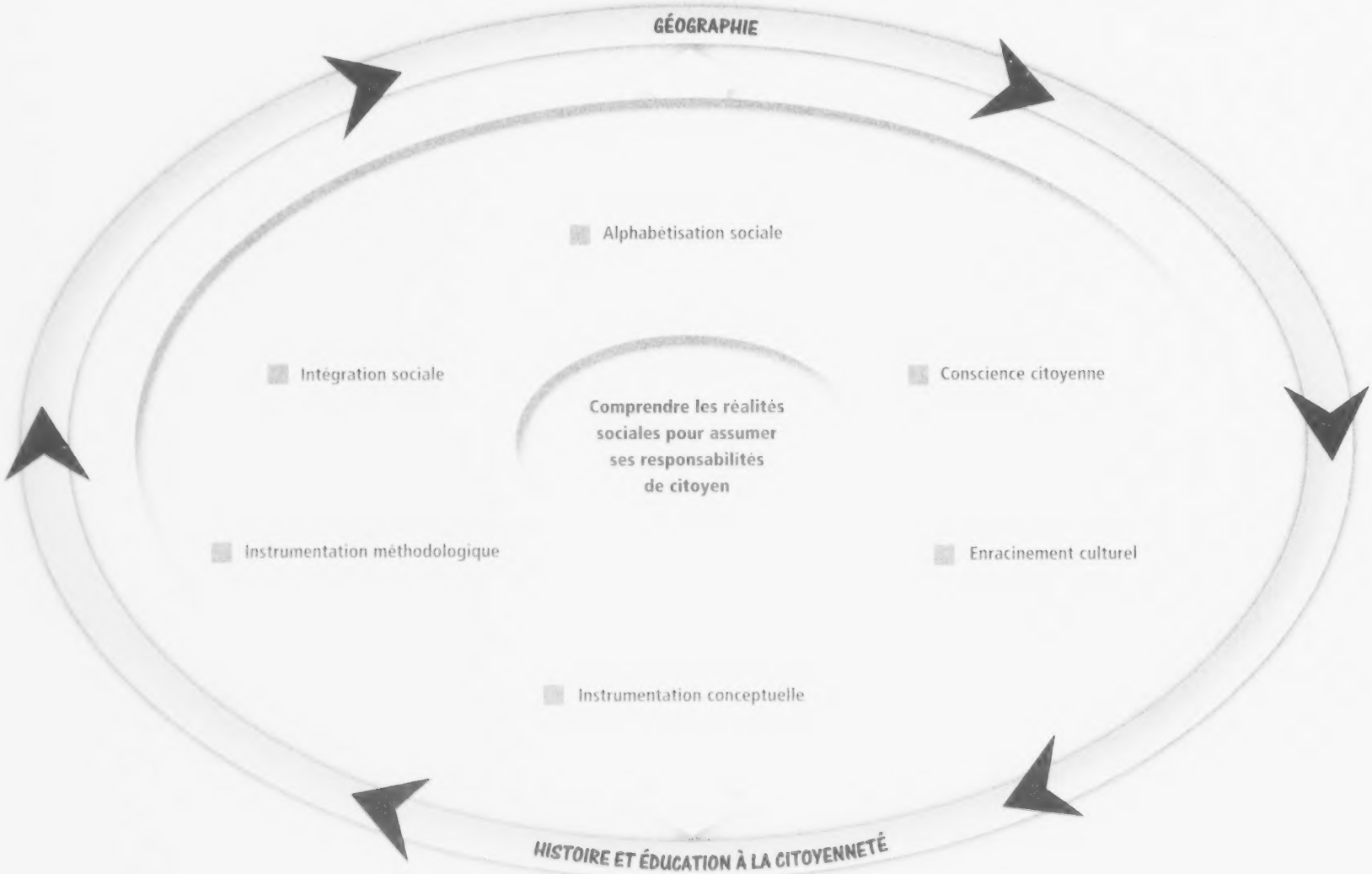
Pour participer à une société de plus en plus complexe et changeante, l'élève doit disposer de repères et de clés de lecture. Ces repères et ces clés lui permettent de saisir et d'interpréter les processus qui président à l'organisation de cette société dans l'espace et dans le temps. Ils l'aident également à comprendre la nature et l'importance des rapports qui s'établissent à l'intérieur d'une société, entre différentes sociétés ou encore entre les sociétés et leur territoire. En adoptant ces angles particuliers d'étude du réel que sont l'espace et le temps, les deux disciplines du domaine recourent à des concepts qui, par leur complémentarité, s'avèrent précieux dans le décodage des réalités sociales.

Apprentissages communs aux disciplines du domaine de l'univers social

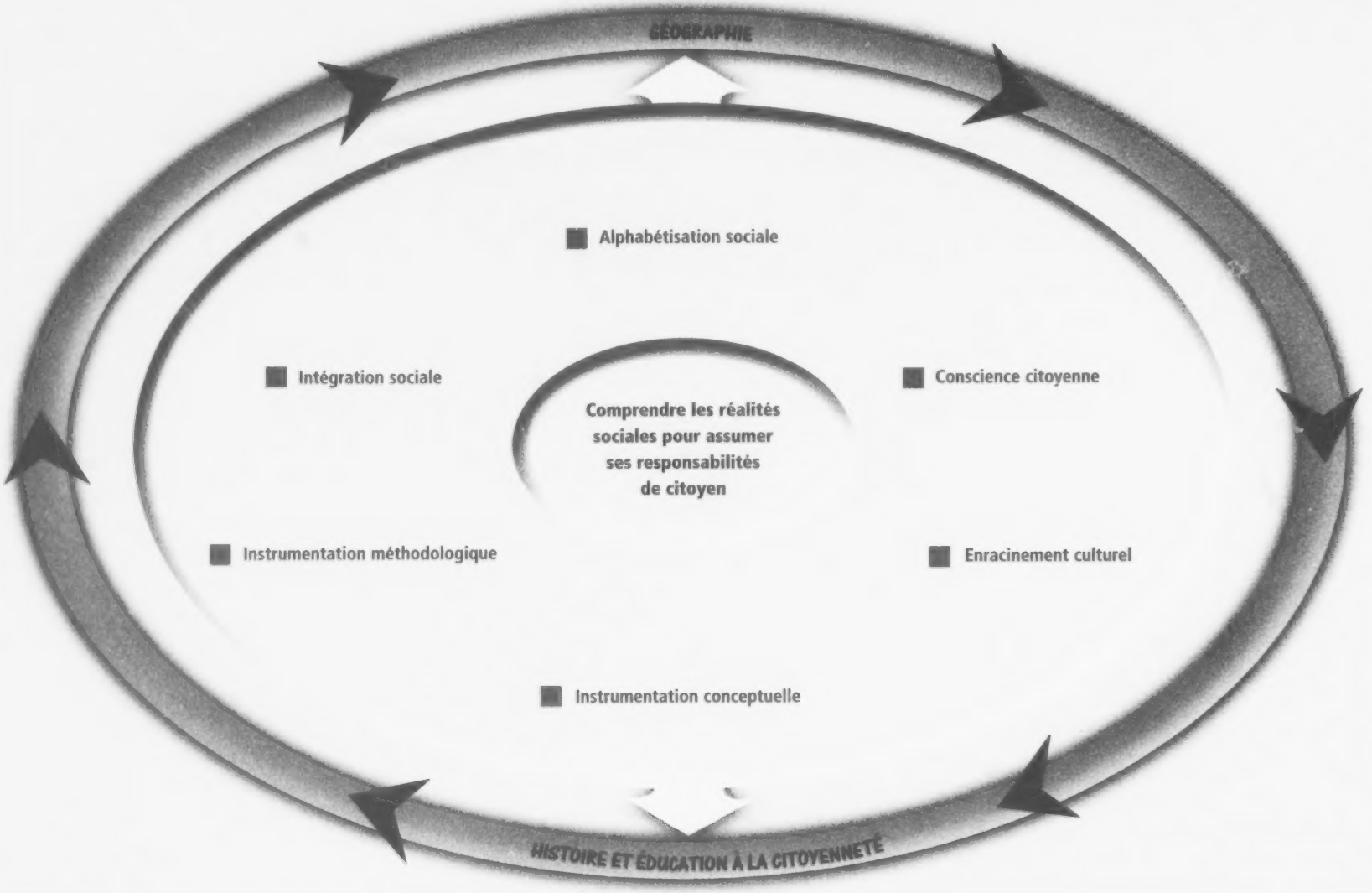
Le programme de géographie et le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté sont étroitement liés par le caractère même des compétences que l'élève est invité à développer. Plusieurs apprentissages sollicitent un va-et-vient d'une discipline à l'autre. Ainsi, l'élève qui apprend à lire l'organisation d'un territoire ou à interpréter un enjeu territorial tient compte des actions humaines passées et des traces qu'elles ont laissées dans l'organisation de l'espace. Réciproquement, lorsque l'élève apprend à interroger et à interpréter les réalités sociales, il tient compte de l'organisation territoriale des sociétés concernées. C'est en apprenant à décoder le réel dans une perspective spatio-temporelle et en comprenant l'importance de l'action humaine que l'élève construit sa conscience citoyenne. C'est aussi en réalisant la nécessité de fonder toute décision sur des bases critiques, compte tenu de ses répercussions sur l'avenir de la collectivité, qu'il poursuit cette construction.

Le schéma qui suit illustre à la fois cette synergie des deux disciplines et les apprentissages qu'elles partagent.

POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL



POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL



Domaine des arts

Les arts sollicitent différentes formes d'intelligence et permettent d'appréhender le réel, de le comprendre, de l'interpréter et de le transposer dans un langage symbolique. Parce que la pratique d'un art ouvre la voie au monde de la sensibilité, de la subjectivité et de la créativité, elle donne une signification nouvelle aux choses tout en facilitant la communication par des productions artistiques. Marqués par les valeurs culturelles et sociales ayant cours dans la vie quotidienne, langages et productions artistiques contribuent en retour à leur évolution et témoignent de l'histoire, de même que des sociétés et, par extension, de l'humanité. Dans un contexte de mondialisation qui concerne également la culture, les arts jouent un rôle primordial dans l'expression et la préservation des valeurs d'une collectivité. S'ils sont l'objet, à l'échelle mondiale, d'enjeux commerciaux qui s'accompagnent d'une certaine homogénéisation des cultures, ils demeurent néanmoins l'un des moyens les plus efficaces pour un peuple de sauvegarder, de développer et d'affirmer son identité culturelle.

Contribution du domaine des arts à la formation générale de l'élève

Les arts stimulent la conscience corporelle, nourrissent l'imaginaire et contribuent à développer l'estime de soi. Lorsqu'il pratique un art, l'élève fait appel à toutes les dimensions de son être – son corps, sa voix, son imagination, sa culture – pour traduire sa perception du réel et sa vision du monde. Il a recours à un langage symbolique qui lui ouvre de nouvelles perspectives sur lui-même, sur l'autre et sur son environnement. L'éducation artistique concourt ainsi, par le développement de son pouvoir d'action, à la structuration de son identité et à l'enrichissement de sa vision du monde. Elle permet aussi, par ailleurs, le rapprochement entre les apprentissages scolaires et le monde du travail. Lorsqu'elle se poursuit de façon continue jusqu'à la fin des études secondaires, elle peut en effet ouvrir la voie à des études qui mènent à un grand nombre de professions ou de métiers rattachés aux arts et à la culture.

Au primaire, l'élève a commencé à créer, à interpréter et à apprécier des œuvres artistiques dans deux des quatre disciplines du domaine des arts. Il a eu l'occasion de s'approprier une dynamique de création et de prendre conscience de son potentiel créateur par l'exploitation des langages artistiques. Il est entré en contact avec des œuvres qui lui offrent une diversité de modèles d'expression et de communication, ce qui lui a permis d'apprécier la richesse de divers langages artistiques, d'aller à la découverte de son environnement culturel et de jeter les bases d'une culture générale en devenir.

La formation artistique au secondaire s'inscrit dans la continuité de celle du primaire. Les programmes du premier cycle du secondaire visent en effet le développement des mêmes compétences. Dans le cas de l'art dramatique, de la danse et de la musique, il s'agit des compétences *Créer*, *Interpréter* et *Apprécier des œuvres artistiques*, alors que, pour les arts plastiques, il s'agit des compétences *Créer des images personnelles*, *Créer des images médiatiques* et *Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques*. L'élève poursuit donc la formation amorcée au primaire, mais dans une seule discipline qu'il doit choisir parmi celles qui sont offertes à son école. Il approfondit la connaissance qu'il a de cette discipline en s'appropriant davantage les principes, le langage et les techniques de base qui la caractérisent. Il est appelé à vivre une diversité d'expériences artistiques qui l'interpellent sur le plan personnel et l'amènent à communiquer ses images intérieures et à exprimer sa vision du monde. Ces expériences l'obligent aussi à se situer par rapport aux autres et à déterminer le rôle qu'il peut jouer dans un travail de création individuel ou collectif.

C'est en alliant perceptions, intuitions, impressions et savoirs de toutes provenances que l'élève réalise, interprète ou apprécie des productions artistiques. Il s'appuie sur des réflexions, sur des échanges de vues et sur de l'information puisée dans différentes sources. On assiste donc à un aller-retour dynamique et sans cesse renouvelé entre pratique et théorie, action et réflexion, expérience et enrichissement culturel. L'élève est également amené à développer son esprit critique ainsi que son sens esthétique et à élargir ses horizons culturels par le contact avec les œuvres d'artistes de différentes époques ou origines. Sa formation artistique gagne ainsi à se prolonger dans la fréquentation de lieux culturels, la rencontre avec des artistes et la participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire. Enfin, le domaine des arts doit être aussi l'occasion d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage en raison de leur potentialité en tant que nouveaux moyens d'expression, d'inspiration et de communication.

Relations entre le domaine des arts et les autres éléments du Programme de formation

L'éducation artistique implique des liens interdisciplinaires qui favorisent le transfert des apprentissages et l'ancrage des savoirs. Le domaine des arts ne peut être considéré isolément. Il doit être abordé dans une perspective

systémique qui permet d'établir des liens avec les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres domaines d'apprentissage.

La création, l'interprétation et l'appréciation de productions artistiques s'accompagnent généralement d'une réflexion approfondie sur les grandes problématiques contemporaines, rejoignant les intentions éducatives des domaines généraux de formation. Par ailleurs, les propositions de création sont, tout comme les repères culturels, une porte d'entrée privilégiée vers les domaines généraux de formation. La planification et la réalisation de projets artistiques ou interdisciplinaires, le travail en équipe, l'interprétation d'œuvres ainsi que l'expression d'opinions sont autant d'actions qui permettent de répondre aux intentions éducatives ciblées par chacun de ces domaines et de les exploiter.

L'éducation artistique contribue au développement de chacune des compétences transversales. En raison de la nature des disciplines artistiques, la pensée créatrice est sollicitée tout au long de la démarche de création, de même que dans les situations d'interprétation et d'appréciation. L'élève est aussi amené à exploiter l'information, à résoudre des problèmes artistiques complexes, à se donner des méthodes de travail efficaces, à exercer son jugement critique et esthétique, à exploiter les technologies de l'information et de la communication, à actualiser son potentiel, à coopérer et à communiquer de façon appropriée.

L'éducation artistique permet d'établir des relations signifiantes et diversifiées avec les autres domaines disciplinaires. Par exemple, l'élève qui pratique un art s'approprie un langage symbolique et le développe pour construire du sens, au même titre qu'il se sert des codes d'une langue pour communiquer oralement ou par écrit. Il a recours aux ressources de la langue parlée et écrite lorsqu'il porte un jugement critique et esthétique sur des productions artistiques ou qu'il rend compte de son expérience de création, d'interprétation ou d'appréciation. Par exemple, pour apprécier des œuvres ou des réalisations artistiques, l'élève doit les situer dans leur contexte historique, faisant ainsi appel à des notions, à des concepts et à des stratégies propres aux disciplines du domaine de l'univers social. La découverte d'œuvres littéraires enrichit son bagage culturel et lui permet de mieux apprécier certaines œuvres artistiques. La possibilité de travailler une même problématique tant du point de vue des arts que de celui de la mathématique, de la science et de la technologie lui fournit l'occasion d'aborder deux modes d'appréhension du réel qui sont complémentaires et se nourrissent l'un l'autre. La pratique artistique contribue aussi au développement personnel de l'élève. Elle l'amène à aborder et à traiter de façon particulière des enjeux d'ordre éthique et moral, des problématiques sociales, des croyances et des valeurs, et l'aide à adopter des attitudes et des habitudes de vie équilibrées.

Voilà, brièvement exposés, le potentiel interdisciplinaire du domaine des arts et la diversité des liens qu'il permet d'établir avec les autres éléments du Programme de formation. Compte tenu de ce qui précède, on peut aisément affirmer que l'apprentissage des arts contribue à l'enrichissement culturel de l'élève et à l'accomplissement de la mission de l'école.

Points communs aux disciplines du domaine

Chaque discipline artistique possède un langage, des règles ou des conventions, des principes et des outils qui lui sont propres. Chacune représente aussi, en raison de la spécificité de son langage – qui peut être gestuel, visuel, sonore ou corporel –, une manière particulière de se connaître, d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec l'environnement. Toutefois, au delà de leurs particularités, les disciplines artistiques favorisent les mêmes apprentissages fondamentaux. Cette base commune permet une éventuelle transition d'une discipline à l'autre en cours de formation, lors du passage du primaire au secondaire ou d'un cycle à l'autre, par exemple, ou encore à l'occasion d'un changement d'école.

Apprentissages fondamentaux

- Concrétiser et communiquer par un langage symbolique des idées, des images intérieures, des impressions, des sensations, des émotions et des sentiments dans des créations ou des interprétations artistiques variées.
- Apprécier des éléments de ses propres réalisations et de celles d'autres élèves, ainsi que des éléments d'œuvres d'hommes et de femmes de différentes origines ou époques, en se référant à des critères variés et en s'exprimant oralement ou par écrit.

Attitudes

- Réceptivité à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions et à ses sentiments.
- Ouverture quant aux incidents de parcours, au risque dans ses essais et ses choix, aux propositions de création, aux œuvres et au contexte historique qui se rapporte à chacune d'elles.
- Attitude constructive à l'égard du travail d'équipe, de ses expériences artistiques et de la critique.
- Respect, notamment, des œuvres artistiques, de ses propres réalisations et de celles de ses pairs.

Dynamique de création

Depuis l'idée inspiratrice initiale jusqu'au moment où il se sépare de l'œuvre, l'artiste est engagé dans un cheminement dynamique et complexe. Ce cheminement, qui peut être décrit de différentes façons, a notamment été

présenté comme une *dynamique de création*[1]. Cette dynamique est décomposée en un processus et une démarche étroitement reliés.

Le processus

Le processus comporte trois phases qui se succèdent dans le temps, soit l'ouverture, l'action productive et la séparation. La phase d'ouverture est définie comme le moment d'« accueil de l'idée inspiratrice », la phase d'action productive est celle de la mise en forme de la création, alors que la phase de séparation correspond au moment où le créateur se détache de son œuvre.

La phase d'ouverture se déroule sous le signe de l'intuition et de la spontanéité; c'est le mouvement d'inspiration qui domine. L'élève ne s'arrête pas à la première idée venue : il explore et développe les émergences qui s'imposent et qui correspondent davantage à ce qui le touche. Il doit garder des traces de certaines idées, retenir les plus signifiantes et développer autour d'elles une intention de création. La phase d'action productive implique la mise en forme d'une création; c'est le mouvement d'élaboration qui domine. Cette phase suppose une conscience en action qui oriente le travail créateur et conduit l'élève à résoudre des problématiques complexes tant par sa sensibilité que par son intelligence. Dans ce contexte, il doit exploiter des combinaisons, développer et organiser les éléments retenus et mettre l'accent sur la concrétisation d'une idée. Il évalue le degré de correspondance entre l'idée qui l'habite intérieurement et ce qui prend forme. La phase de séparation représente un moment d'arrêt où il réfléchit sur sa réalisation et analyse sa production pour en apprécier la correspondance avec son inspiration initiale. Le fait de montrer sa réalisation lui permet de prendre connaissance de la perception et de l'appréciation des autres. Le mouvement de distanciation qui prend toute son importance au moment de la phase de séparation permet à l'élève de se détacher de sa réalisation et de la considérer comme une étape dans son cheminement artistique.

La démarche

La démarche repose principalement sur le jeu interactif de trois mouvements : l'inspiration, qui insuffle des idées; l'élaboration, qui correspond au développement et à l'articulation des idées; et la distanciation, qui constitue un mouvement d'éloignement de la part du créateur à l'endroit de ce qui émerge de son action. Ces trois mouvements, qui se retrouvent à chacune des phases du processus, sont interdépendants et complémentaires, et génèrent des actions spécifiques à chaque phase. Il peut toutefois arriver que l'élève, comme le créateur, traverse la deuxième phase du processus sans nécessairement rencontrer de difficultés importantes et donc sans avoir à lâcher prise et à s'éloigner du travail créateur pour cerner ou résoudre une difficulté.

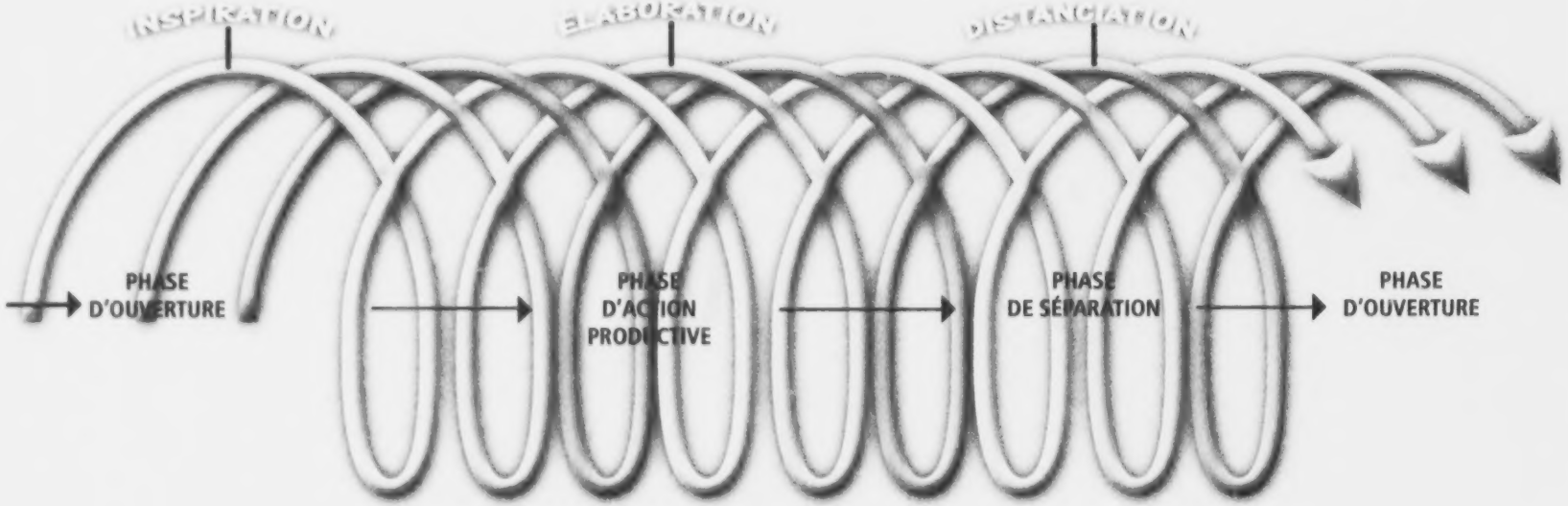
Propositions de création

Les propositions de création sont des pistes de travail pouvant servir d'amorce, de fil conducteur ou de trame à la dynamique de création. Elles sont adaptées à l'âge et aux centres d'intérêt des élèves et présentent des problématiques qui offrent une multiplicité de solutions et de réponses possibles. Inspirées du réel, de l'imaginaire, de productions artistiques et médiatiques ou de la rencontre avec des artistes professionnels, elles sont liées aux intentions éducatives des domaines généraux de formation et aux repères culturels. Dans ses réalisations, l'élève est invité à transposer sa vision de la proposition de manière concrète, expressive et symbolique.

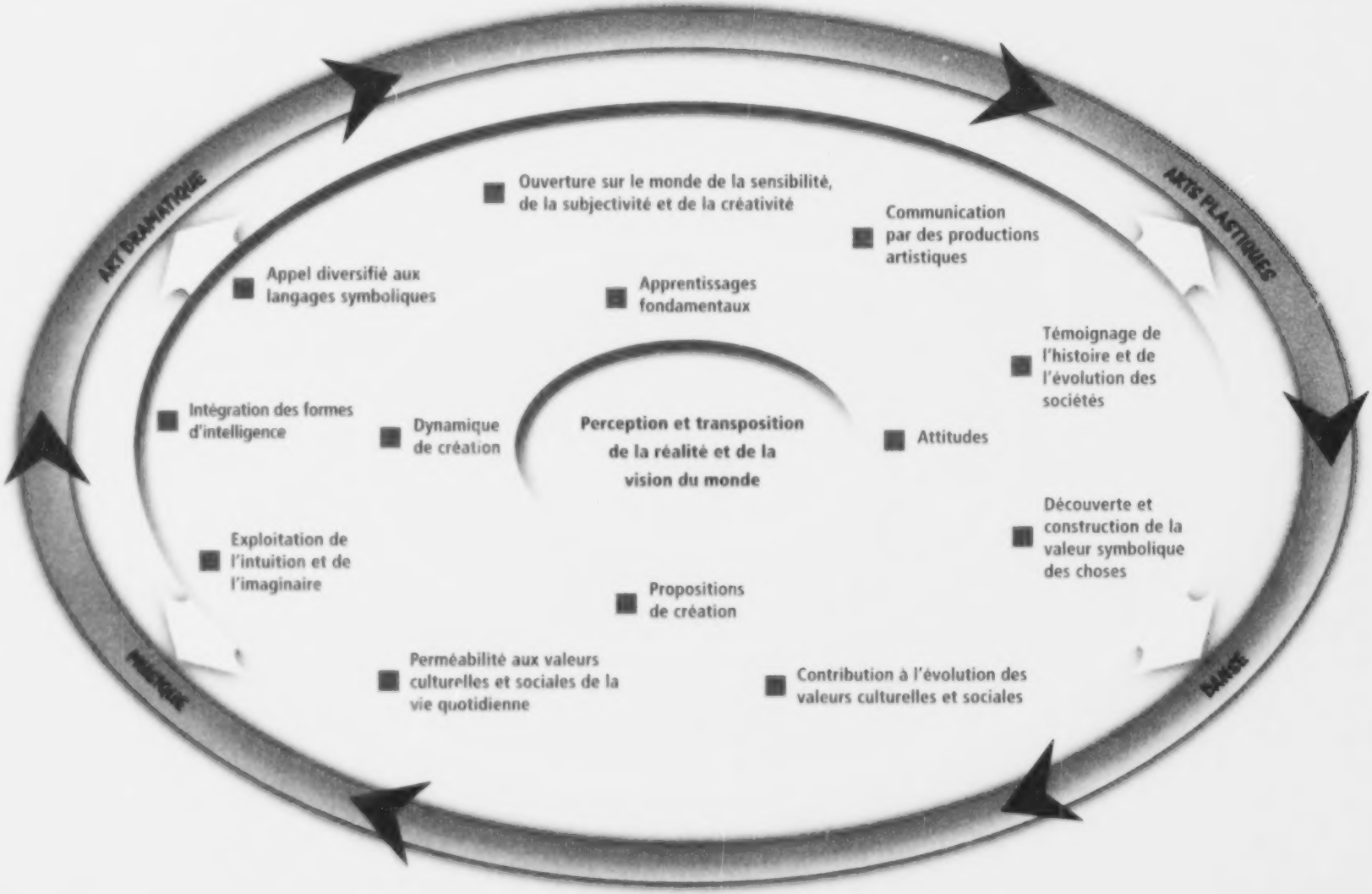
Quel que soit le modèle théorique retenu, il importe d'accorder au processus créateur une place centrale parmi les activités d'apprentissage en arts. Tout comme l'interprétation et l'appréciation d'œuvres, la création constitue un élément incontournable de toute démarche d'appropriation de l'univers artistique. Ainsi, le processus créateur joue un rôle privilégié au sein des apprentissages fondamentaux transférables d'une discipline artistique à l'autre.

1. Nous faisons référence ici aux travaux du chercheur Pierre Gosselin, qui a ainsi nommé la démarche de création. Nous lui empruntons sa conception de la dynamique de création de même que le schéma qui la représente. Voir P. GOSSELIN, G. POTVIN, J.-M. GINGRAS et S. MURPHY, « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, nº 3, 1998, p. 647-666.

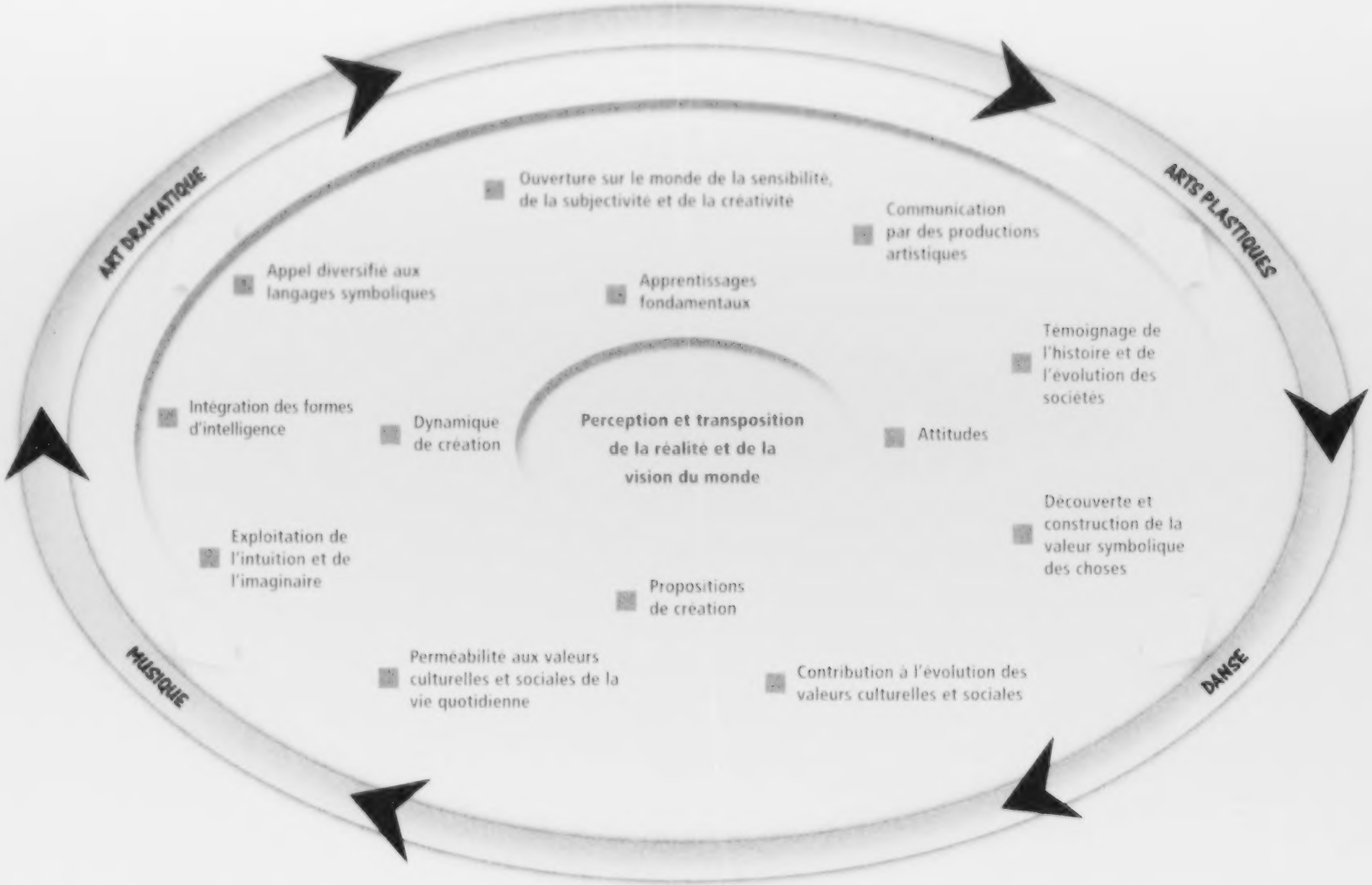
UNE REPRÉSENTATION DE LA DYNAMIQUE DE CRÉATION À LA FOIS COMME UN PROCESSUS ET UNE DÉMARCHE



CARACTÉRISTIQUES DU DOMAINE DES ARTS ET POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES



CARACTÉRISTIQUES DU DOMAINE DES ARTS ET POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES



Domaine du développement personnel

Le domaine du développement personnel permet à chaque individu de se développer dans toutes ses dimensions, de réfléchir et d'agir sur lui-même, de se comprendre, de reconnaître sa valeur positive et de s'impliquer dans l'action pour améliorer certaines de ses réalités. Les disciplines qui le composent[2] l'invitent à entrer en relation avec les autres, à aller à la rencontre d'autres cultures et à en apprécier la diversité. Elles lui permettent également de connaître son héritage culturel par l'entremise d'œuvres qui témoignent de croyances et de courants de pensée issus de divers lieux et époques. De plus, elles l'aident à mieux comprendre les différentes façons de voir et d'agir qui tissent notre culture.

Contribution du domaine du développement personnel à la formation générale de l'élève

L'élève de 12 à 14 ans s'engage dans une période intense de changements. Il quitte le monde de l'enfance pour entrer dans celui de l'adolescence. Cette période, marquée par des transformations accélérées et déstabilisantes tant sur le plan physique que sur le plan psychologique, provoque chez lui des remises en question et accentue sa recherche d'une nouvelle identité. Mû par le doute et le besoin de s'affirmer, l'adolescent remet en cause les idées, les croyances et les valeurs qui lui ont été transmises. Il aime les confronter avec celles de ses pairs et celles des adultes qui font figure d'autorité. Ce questionnement de même que les prises de position et les actions qui en découlent lui permettent de mieux se connaître et de trouver peu à peu sa place dans son milieu. De plus, la fréquentation de l'école secondaire favorise l'émergence de nouveaux rapports sociaux, en raison du nombre et de la diversité des personnes que l'élève y côtoie.

Programme de formation de l'école québécoise

Chacune à leur façon, les disciplines du domaine contribuent au développement intégral de l'élève. Elles prennent en compte les dimensions physique, intellectuelle, affective, sociale, morale ou spirituelle de sa croissance. Elles l'aident à prendre conscience de l'interaction qui existe entre ces dimensions et de l'importance de chacune d'elles pour son épanouissement personnel. En ce sens, elles contribuent de façon privilégiée à la structuration de l'identité de l'élève et à l'élaboration de sa vision du monde. En effet, elles amènent l'adolescent à saisir l'aspect toujours évolutif de son développement personnel. Elles l'aident à accroître son pouvoir d'action dans des contextes variés et à élaborer des outils utiles à la poursuite de sa réalisation comme individu. Elles le rendent également plus conscient du rôle unique qu'il a à jouer dans l'édification de la société.

Relations entre le domaine du développement personnel et les autres éléments du Programme de formation

Les problématiques traitées dans le domaine du développement personnel sont étroitement liées aux cinq domaines généraux de formation. Pour être en mesure de les aborder, l'élève doit recourir aux savoirs qu'il a construits dans d'autres domaines d'apprentissage. Par exemple, lorsqu'il s'interroge sur des questions d'actualité qui concernent la santé, l'éthique ou le phénomène religieux, il fait appel à des habiletés langagières : maîtrise du vocabulaire, construction du sens, argumentation à l'appui de son opinion, décodage du message, appréciation des nuances, etc. Quand il se questionne sur des problématiques d'ordre éthique traitant de l'environnement ou de la santé, il puise dans des savoirs construits en mathématique et en science et technologie pour mieux interpréter les enjeux sous-jacents. À d'autres moments, il est invité à juger le traitement médiatique de certains événements en se référant à ce qu'il a appris en géographie ou en histoire et éducation à la citoyenneté. Enfin, il met à profit certains des savoirs qu'il a acquis dans le domaine des arts lorsqu'il exerce son jugement critique à propos de diverses manifestations culturelles.

Les compétences transversales constituent des outils essentiels pour rendre l'élève capable d'analyser et de traiter les situations complexes dans une société en perpétuel mouvement. Les situations d'apprentissage proposées à l'élève dans l'une ou l'autre des disciplines du domaine du développement personnel l'amèneront, d'une part, à recourir à ces compétences et contribueront, d'autre part, à leur acquisition.

Points communs aux disciplines du domaine du développement personnel

Bien que les disciplines du domaine du développement personnel possèdent leur spécificité, elles ont pour visée commune de développer chez l'élève le souci de sa santé physique et de son équilibre mental de même qu'une préoccupation pour le mieux-vivre collectif. Elles l'incitent à réfléchir et à s'interroger sur lui-même, sur ses rapports avec les autres et avec l'environnement. Elles l'aident à trouver des réponses aux questions que soulève son besoin d'épanouissement dans le respect de la collectivité

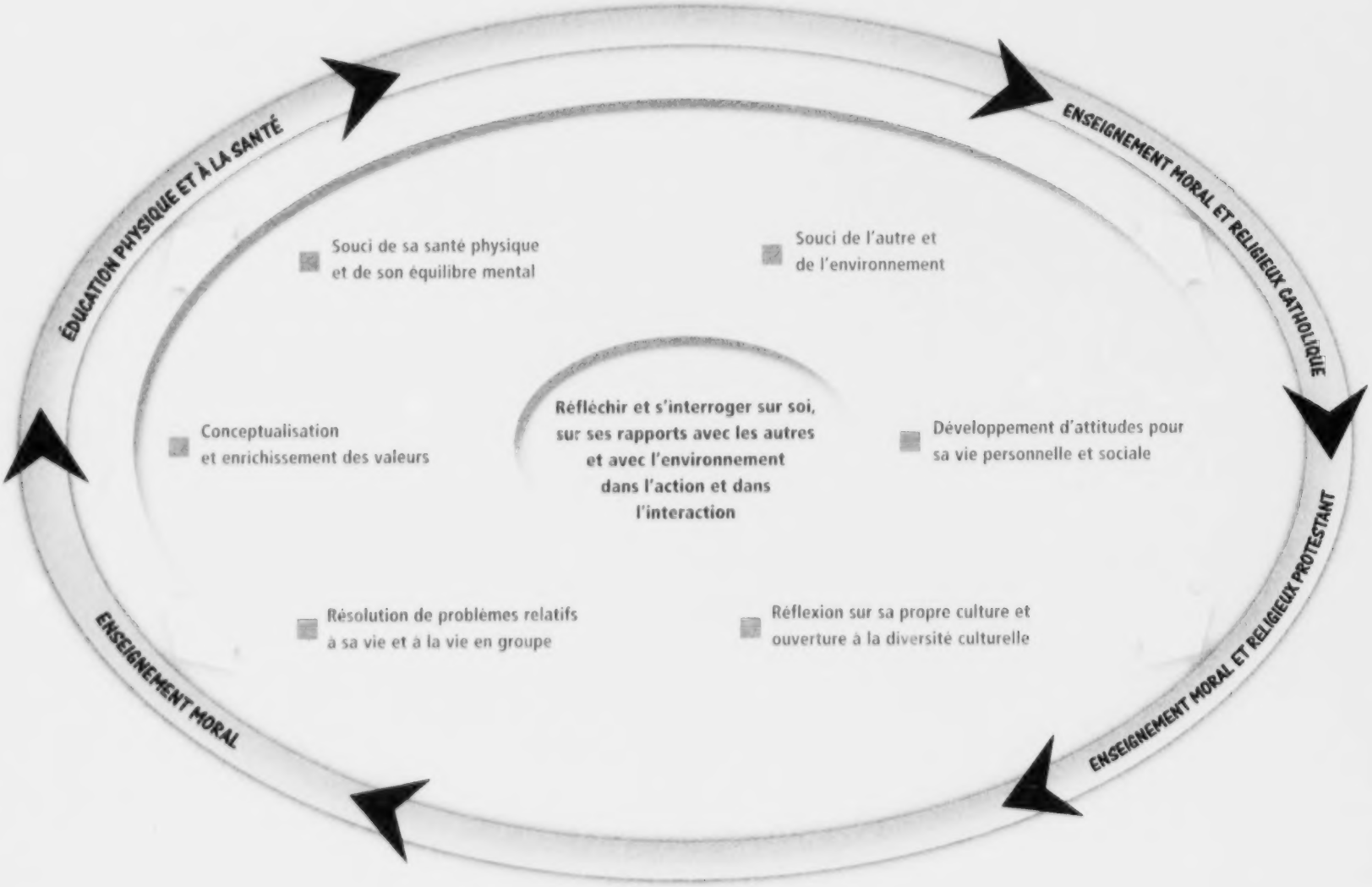
2. Le domaine du développement personnel regroupe l'éducation physique et à la santé, l'enseignement moral, l'enseignement moral et religieux catholique ainsi que l'enseignement moral et religieux protestant. La première discipline s'adresse à tous les élèves, tandis que les trois autres font l'objet d'un choix.

et à relever les défis inhérents à la période de transformation qu'il traverse. Elles lui permettent de développer les outils dont il a besoin pour chercher par lui-même des solutions à des problèmes d'ordre personnel ou social. Elles enrichissent son regard sur des réalités qui le touchent de près, comme la santé, les relations interpersonnelles, les rapports à la consommation ou à l'environnement. Elles contribuent à enrichir également le référentiel de valeurs à l'aide duquel il éclaire ses choix présents et futurs. Ce référentiel lui permet en outre d'explorer des pistes d'action concernant des questions relatives à sa croissance personnelle, à son développement moteur, à sa condition physique, à son équilibre mental et spirituel ainsi qu'à ses relations avec autrui. L'élève apprend ainsi à discerner ce qu'il est souhaitable ou non de faire dans diverses situations de sa vie.

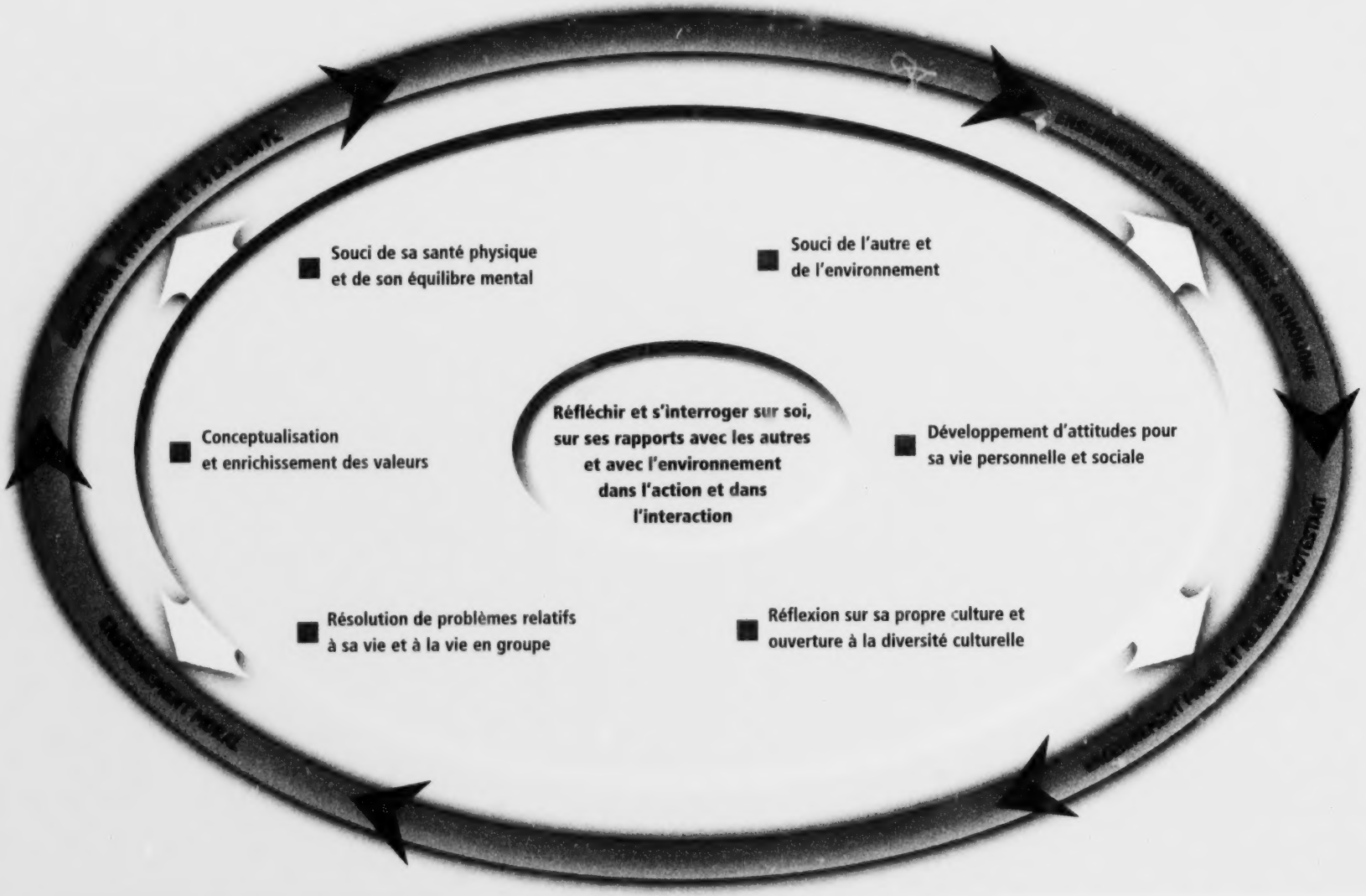
Les apprentissages propres à ces disciplines permettent à l'élève de développer des valeurs telles que l'engagement, l'affirmation de soi, la solidarité, l'égalité, la dignité et de les intégrer dans ses relations avec les autres et l'environnement. Ils favorisent également le développement de qualités telles que la confiance en soi et en l'autre, le courage, le sens de l'effort, le goût du dépassement, l'autonomie et le sens des responsabilités. Enfin, ces disciplines favorisent l'ouverture d'esprit, le respect des diverses opinions et croyances ainsi que l'acceptation de la différence en ce qui a trait, notamment, aux aptitudes physiques ou intellectuelles et aux modes d'expression culturelle. À travers elles, l'élève est appelé à reconnaître les exigences de la vie de groupe et à se préparer à agir en citoyen responsable.

Le schéma qui suit présente les points que partagent les quatre disciplines du domaine du développement personnel.

POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL



POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL



Bibliographie

Section générale

ARCAND, Lyne et autres. *Les compétences essentielles liées à la santé et au bien-être à intégrer au curriculum des enfants de l'éducation préscolaire et des jeunes du primaire et du secondaire au Québec*, Québec, ministère de l'Éducation, 1998, 75 p.

BARTH, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction : Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, 1987, 192 p.

BARTH, Britt-Mari. *Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993, 208 p.

CLOUTIER, Richard et André RENAUD. *Psychologie de l'enfant*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1990, 773 p.

COHEN, Elizabeth G. *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour une classe hétérogène*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1994, 212 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE DU QUÉBEC. *Le pluralisme religieux au Québec : Un défi d'éthique sociale*, Québec, 1995, 51 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état des besoins en éducation*, Québec, 1998, 110 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour la réforme du système éducatif : Dix années de consultation et de réflexion, Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, 1995, 65 p.

CYR, Paul. *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Anjou, CEC, 1996, 181 p. (Collection Le point sur…).

DELORS, Jacques. *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle, Paris, Odile Jacob, 1996, 311 p.

GARDNER, Howard. *Les intelligences multiples*, Paris, Retz, 1996, 236 p.

GILLET, Pierre (dir.). *Construire la formation*, Paris, ESF, 1992, 157 p.

GOLEMAN, Daniel. *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont, 1997, 422 p.

JONNAERT, Philippe et Cécile VANDER BORGHT. *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999, 431 p.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Montréal, Guérin, 1993, 1500 p.

MARZOUK, Abdellah, Pauline CÔTÉ et John KABANO. *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*, Monographie n° 49, Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation. GREME, 1997, 61 p.

NOISEUX, Gilles. *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Sainte-Foy, MST, 1998, tome 1, 232 p.

NOISEUX, Gilles. *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, Sainte-Foy, MST, 1998, tome 2, 552 p.

PARÉ, André. *« Créativité et apprentissage »*, *Créativité et pédagogie ouverte*, volume II, Laval, NHP, 1977, 320 p.

PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1998, 125 p.

PIAGET, Jean. *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1950, 342 p.

PIAGET, Jean. *La naissance de l'intelligence*, 7e édition, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970, 370 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, DIRECTION DES COMMUNICATIONS. *Un Québec fou de ses enfants : Rapport du Groupe de travail pour les jeunes*, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, 1991, 179 p.

REY, Bernard. *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, 216 p.

RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (dir.). *Éduquer et former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Paris et Dijon, Éditions Sciences humaines, 1998, 540 p.

TARDIF, Jacques. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : Quel cadre pédagogique?*, avec la collaboration d'Annie Presseau, Paris, ESF, 1998, 127 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).

TARDIF, Jacques. *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Logiques, 1999, 223 p.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques, 1992, 474 p.

Compétences transversales et domaines généraux de formation

ASSAGIOLI, Roberto. *L'acte de volonté*, traduit par Paul Paré, Montréal, Centre de psychosynthèse, 1987, 236 p.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT. *Guide québécois des ressources en éducation en formation relative à l'environnement et au développement durable*, Montréal, AQPERE, 1995, 64 p.

AUDIGIER, François. *Projet Éducation à la citoyenneté démocratique. Concept de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique : Une première synthèse*, Paris, Institut national de recherche pédagogique pour le Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 1998.

BANNISTER, Rosella et C. MONSMA. *Classification of Concepts in Consumer Education* (Monography 137), Cincinnati, South-Western Publishing Co., 1982, 56 p.

BARETTE, Diane. *Différences et particularités de l'approche par compétences par rapport à l'approche par objectifs : Programme d'études DEFIS*, Québec, ministère de l'Éducation, 1996.

BATESON, Gregory. *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1977-1980, 2 vol.

BEAUDET, Alain. *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris, ESF, 1973, 123 p.

BOULET, Albert. *Enseigner les stratégies d'apprentissage au primaire et au secondaire*, Hull, Réflex, 1998, 145 p.

BRÉE, Joël. *Les enfants, la consommation et le marketing*, Paris, PUF, 1993, 20 p.

CAPRA, Fritjof. *Le temps du changement*, Monaco, Éditions du Rocher, 1983, 406 p.

CHEVALIER, Jacques. *Histoire de la pensée 2 : La pensée chrétienne*, Paris, Flammarion, 1956, 845 p.

CLOUTIER, Richard. *Psychologie de l'adolescence*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1990, 340 p.

COLLINS, M., D. STUDD et J. WALLACE. *Planifier ta carrière... Un défi quotidien*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1991, 2 vol.

COMITÉ INTERMINISTÉRIEL D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT. *Situations d'apprentissage, 13 fiches*, Québec, ministère de l'Environnement et de la Faune, 1994.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les défis éducatifs de la pluralité*, Sainte-Foy, Direction des communications, 1987, 43 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Sainte-Foy, Direction des communications, 1994, 116 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*, Sainte-Foy, Direction des communications, 1995, 116 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'école, une communauté éducative : Voies de renouvellement pour le secondaire*, Sainte-Foy, Direction des communications, 1998, 71 p.

CROIZIER, Monique. *Motivation, projet personnel, apprentissages*, Paris, ESF, 1993, 144 p.

CROSERA, S. *Pour comprendre un adolescent et communiquer avec lui*, Paris, De Vecchi, 2000, 154 p.

DUCLOS, Germain, Danielle LAPORTE et Jacques ROSS. *L'estime de soi de nos adolescents : Guide pratique à l'intention des parents*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, Centre hospitalier universitaire de Montréal, 1995, 178 p.

DUMAS, Jean-Louis. *Histoire de la pensée 2 : Renaissance et Siècle des lumières*, Paris, Tallendier, 1990, 445 p.

ERIKSON, Erik H. *Adolescence et crise : La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1992, 328 p. (Collection Nouvelle bibliothèque scientifique).

ERIKSON, Erik H. *Enfance et société, 7e édition*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1982, 285 p.

FETRO, J. V. « Personal and Social Skills Development is Basic », *The Comprehensive School Health Challenge: Promoting Health through Education*, Santa Cruz (Californie), ETR Associates, 1994, vol. 1, 11 p.

GAGNÉ, Pierre-Paul. *Pour apprendre à mieux penser*, Montréal, Chenelière/Didactique, 1999, 256 p.

GONNET, Jacques. *Éducation et médias*, Paris, PUF, 1997, 128 p. (Collection Que sais-je?).

GRANGEAT, Michel. *La métacognition : Une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, 1997, 61 p.

GUNTER, Barrie et Adrian FURNHAM. *Children as Consumers: A Psychological Analysis of the Young People's Market*, London, New York, Routledge, 1998, 215 p.

HACHÉ, Lorraine, Phil S. JARVIS et Dave E. REDEKOPP. *Plan directeur pour le design en développement de vie-carrière : Compétences, guide de la maternelle à l'âge adulte, version abrégée*, Centre national en vie-carrière, Développement des ressources humaines Canada, printemps 1998, 75 p.

HERSKOVITS, Melville. *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris, Payot, 1967, 331 p.

HOWDEN, James. *Pratico-pratique : Coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer*, Montréal, 1994, 142 p.

JASMIN, Danielle. *Le conseil de coopération : Un outil de gestion pédagogique de la vie de classe*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1993, 132 p.

JERPHAGNON, Lucien. *Histoire de la pensée : Philosophies et philosophes, Antiquité et Moyen Âge*, Paris, Tallandier, 1989, 537 p.

JONES, E. H., N. S. MILLER et L. TRITSCH. «*School Restructuring: How is the Health Program Affected?*», The Comprehensive School Health Challenge: Promoting Health Through Education, Santa Cruz (Californie), ETR Associates, 1994, vol. 1, 611 p.

KAGAN, Spencer. *Cooperative Learning: Resources for Teachers*, San Juan Capistrano, 1995.

KAPFERER, Jean-Noël. *L'enfant et la publicité : Les chemins de la séduction*, Paris, Dunod, 1985, 199 p.

KEMP, Daniel. *Aider son enfant à vivre une adolescence douce*, Blainville, Éditions E = MC², 1994, 196 p.

LABORIT, Henri. *La nouvelle grille*, Paris, Robert Laffont, 1974, 357 p.

LARAMÉE, Alain. *L'éducation critique aux médias*, Sainte-Foy, Télé-université, 1998,182 p. (Collection Communication et société).

LAURENDEAU, Marie-Claire et autres. *« Sensibilisation à la violence en milieu scolaire : Évaluation d'un programme-pilote »*, Apprentissage et socialisation, 1989, vol. 12, n° 2, p. 89-98.

LEDUC, Constance, Ginette H. BROCHU et Carole DESCHAMPS. *Pour mieux vivre ensemble : Guide pédagogique*, Commission des droits de la personne, Montréal, Modulo, 1991, 250 p.

LEVIN, Pamela. *Les cycles de l'identité : Comment se développent nos compétences tout au long de notre vie*, Paris, InterÉditions, 2000, 255 p.

McNEAL, James U. *Kids as Customers: A Handbook of Marketing to Children*, New York, Lexington Books, 1992, 234 p.

MEIRIEU, Philippe. *Enseigner : Scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1989, 158 p.

MEIRIEU, Philippe. *Des enfants et des hommes*, Paris, ESF, 1999, 133 p.

MEYER-BISCH, Patrice (dir.). *La culture démocratique : un défi pour les écoles*, Paris, UNESCO, 1995, 152 p. (Collection Culture de la paix).

MORIN, Edgar. *La tête bien faite : Repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999, 155 p.

MORIN, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000, 131 p.

MUCHIELLI, Roger. *Comment ils deviennent délinquants : Genèse et développement de la socialisation et de la dissocialité*, Paris, ESF, 1971, 217 p.

NIETZSCHE, F. *Le gai savoir*, Paris, Gallimard, 1950, 379 p. (Collection Idées NRF).

NOOR NKAKÉ, Lucie-Miami. *L'éducation à la compréhension internationale : Une idée qui fait son chemin*, Paris, Bureau international d'éducation, 1999, 47 p.

OUELLET, Fernand (dir.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1995, 543 p.

PERRAUDEAU, Michel. *Échanger pour apprendre : L'entretien critique*, Paris, S.E.S.J.M./ Armand-Colin, 1998, 159 p.

PIAGET, Jean. *La représentation du monde chez l'enfant, 6e édition*, Paris, PUF, 1991, 335 p. (Collection Bibliothèque de philosophie contemporaine).

PICHETTE, Michel (en collaboration). *Vivre avec les médias, ça s'apprend!*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec et Service aux collectivités (UQAM), 1996, 226 p.

PIETTE, Jacques. *Éducation aux médias et fonction critique*, série Références et travaux universitaires, Montréal et Paris, L'Harmattan, 1996, 357 p.

Revue des sciences de l'éducation, vol. XXIII, n° 1 (numéro thématique : « L'éducation dans une perspective planétaire »), 1997, 238 p.

ROUSSY, Michel. *Esquisse d'un modèle d'éducation aux médias pour les écoles secondaires au Québec*, thèse de doctorat, Département des sciences de l'éducation, Université de Montréal, juin 1993, 236 p.

SAUVÉ, Lucie. *Pour une éducation relative à l'environnement*, 2e édition, Montréal, Guérin, 1997, 361 p.

SCHLEIFFER, Michel (dir.). *La formation du jugement*, Montréal, Logiques, 1992, 298 p.

SÉGUIN, Claude. *La maîtrise des TIC : Un référentiel québécois*, Direction des ressources didactiques, ministère de l'Éducation, 1999, 26 p.

SLAVIN, Robert. *Cooperative Learning*, New York, Longman Inc., 1983, 147 p.

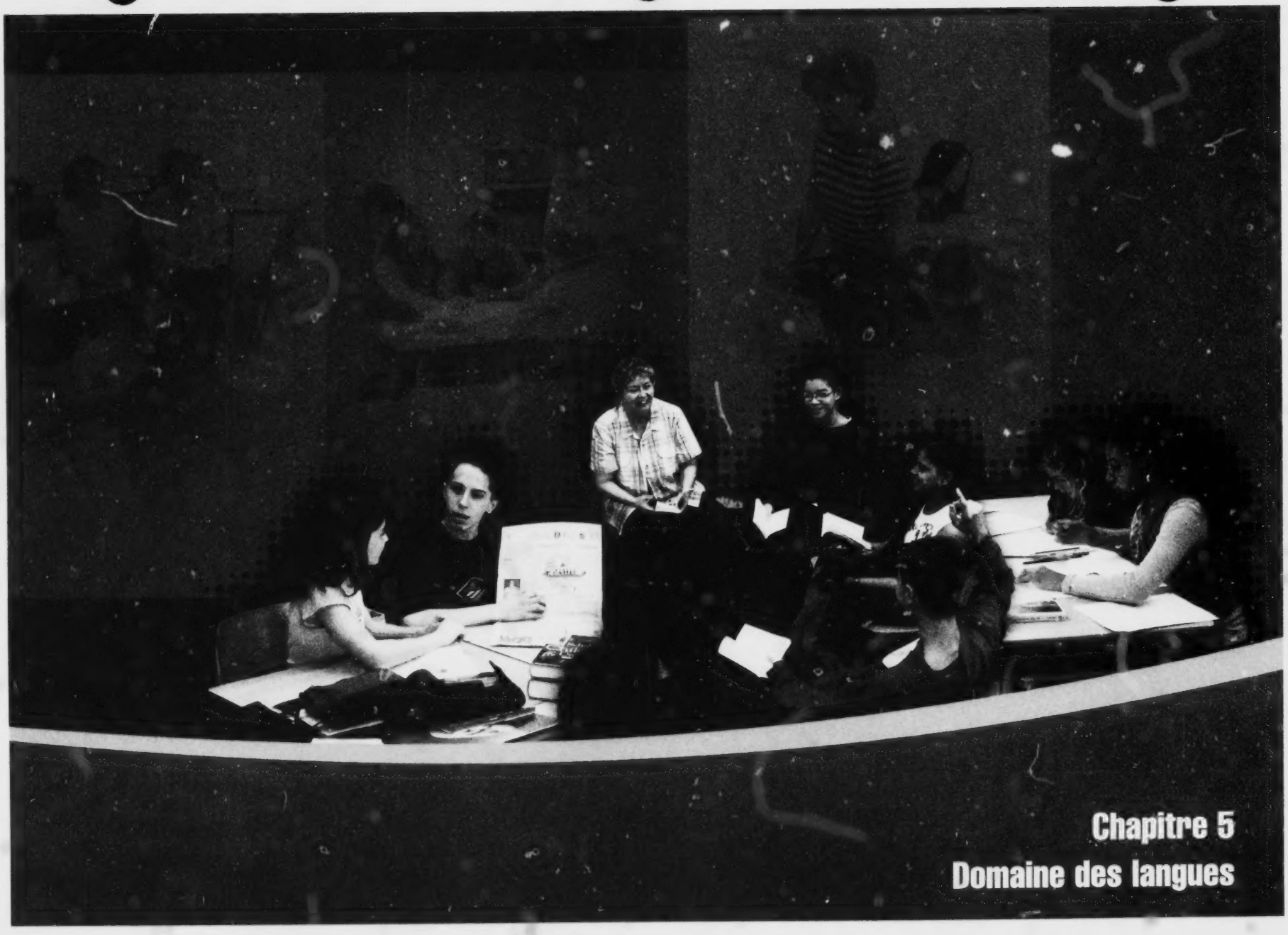
TARDIF, Jacques. *Intégrer les nouvelles technologies : Quel cadre pédagogique?*, avec la collaboration d'Annie Presseau, Paris, ESF, 1998, 127 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).

VOLCY, Marc-Yves. *Mini-trousse : Pédagogie de la coopération*, Montréal, Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1991, 26 p.

WILLIAMS, Linda V. *Deux cerveaux pour apprendre : Le gauche et le droit*, Paris, Éditions d'Organisation, 1986, 204 p.

WOLFS, José-Luis. *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Paris-Bruxelles, De Boeck-Université, 1998, 325 p. (Collection Pédagogies en développement).

NOTES



Chapitre 5
Domaine des langues

Présentation du domaine

Les langues constituent un moyen privilégié de communication et d'apprentissage et fournissent à l'individu des outils qui l'aident à devenir graduellement un citoyen capable de participer pleinement aux échanges d'idées et à l'évolution des valeurs d'une société démocratique et pluraliste telle que la nôtre. Non seulement il s'enrichit personnellement par l'apprentissage de différentes langues, mais, ce faisant, il contribue à l'enrichissement de la culture de sa collectivité.

Le contexte québécois détermine d'emblée l'usage du français ou de l'anglais comme langue d'enseignement ou langue seconde. Par ailleurs, la possibilité d'acquérir une langue tierce est offerte à l'élève afin qu'il puisse accroître son bagage linguistique et culturel. Pour l'élève nouvellement arrivé, l'intégration constitue une passerelle vers la classe ordinaire du secteur francophone, où sa langue et sa culture d'origine sont considérées comme des assises du développement de ses compétences.

Contribution du domaine des langues à la formation générale de l'élève

Les disciplines du domaine des langues sont au service du développement des compétences langagières. Elles procurent à l'élève un environnement propice pour structurer son identité, pour s'approprier, transmettre et développer les richesses de la culture et pour devenir graduellement un citoyen responsable.

L'élève vit en société et la langue est son principal moyen d'interaction avec son entourage. Elle lui permet d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs; elle lui ouvre une fenêtre sur le monde et sur la connaissance. Elle favorise son épanouissement en ce sens qu'elle contribue au développement et à l'affirmation de son identité personnelle, sociale et culturelle. Elle contribue également à la structuration de sa pensée, lui permet de décrire ou d'exprimer ses idées, ses perceptions et ses sentiments. Elle l'aide à construire ainsi qu'à partager sa vision du monde, puisque les mots et les symboles, au delà des codes et des règles, traduisent la singularité de la pensée.

Relations entre le domaine des langues et les autres éléments du Programme de formation

C'est par l'utilisation de la langue dans des contextes variés, inspirés des problématiques des domaines généraux de formation, que l'élève est amené à communiquer de façon appropriée avec plus de clarté, de confiance et d'efficacité. La langue d'enseignement constitue un véhicule privilégié de médiation des apprentissages dans l'ensemble des disciplines. Ouvrant ainsi la porte au savoir et à sa construction, la pratique langagière fait appel aux compétences transversales de tous les ordres. Elle s'avère particulièrement indissociable de la mise en œuvre de la pensée créatrice, de l'exercice du jugement critique et, à l'évidence, de la communication.

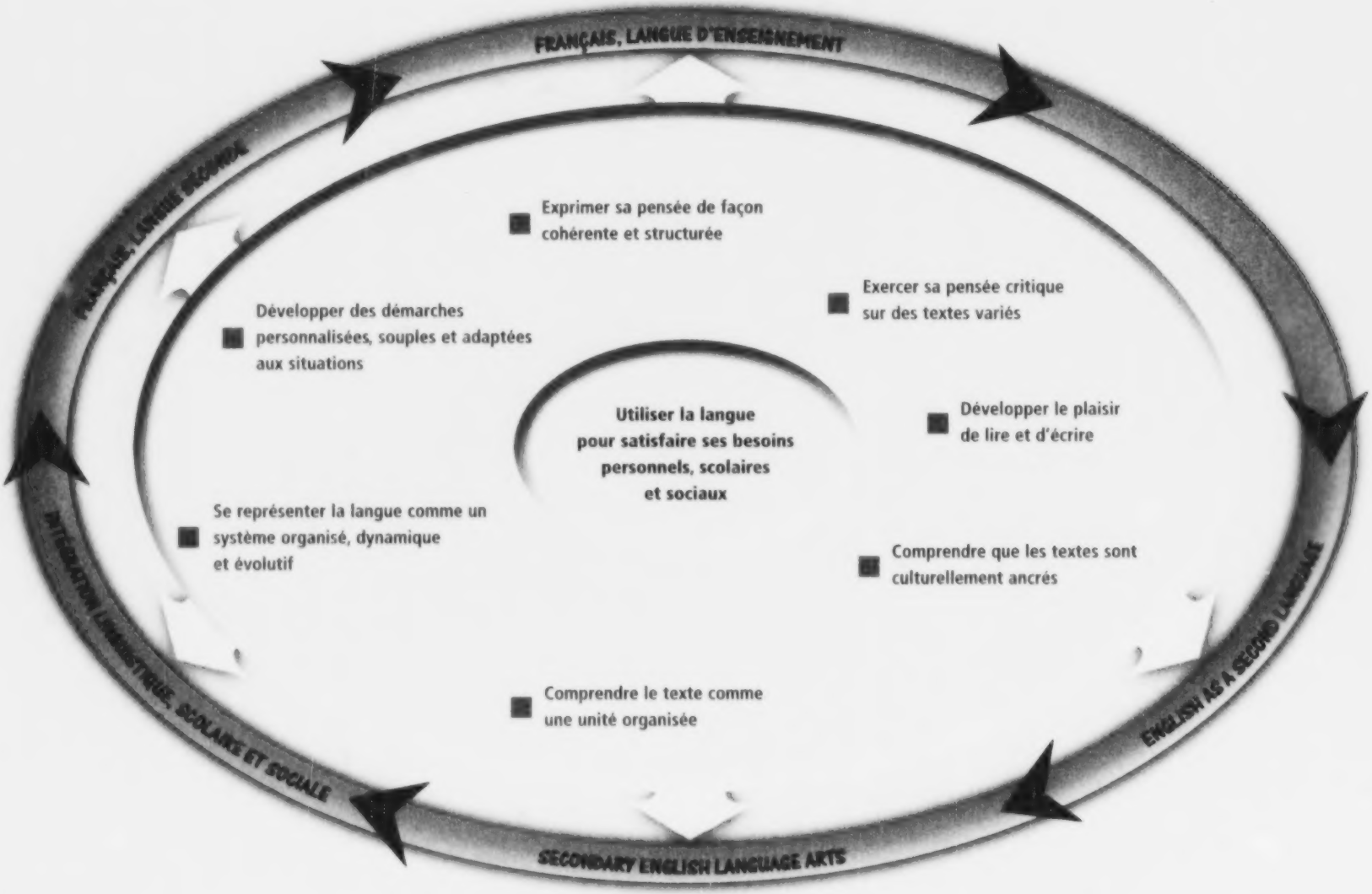
Les langues première, seconde et tierce donnent accès aux textes courants et aux œuvres littéraires. Le choix et la mise en contexte de ces textes et de ces œuvres, présentés sur des supports médiatiques diversifiés, favorisent la découverte du monde et de l'être humain dans toute leur richesse, leur diversité et leur complexité.

Points communs aux disciplines du domaine des langues

Les apprentissages linguistiques se nourrissent mutuellement. Ainsi, l'élève ne réapprend pas à lire et à écrire dans la langue seconde ou la langue tierce; il transfère certains éléments de son expérience linguistique et de son bagage culturel à un nouveau contexte. Inversement, en apprenant une deuxième ou une troisième langue, l'élève est amené à jeter un regard différent sur sa langue et sa culture d'origine : il est placé dans une situation qui lui permet de découvrir ce que les langues et les cultures ont en commun et ce qui est particulier à chacune d'elles.

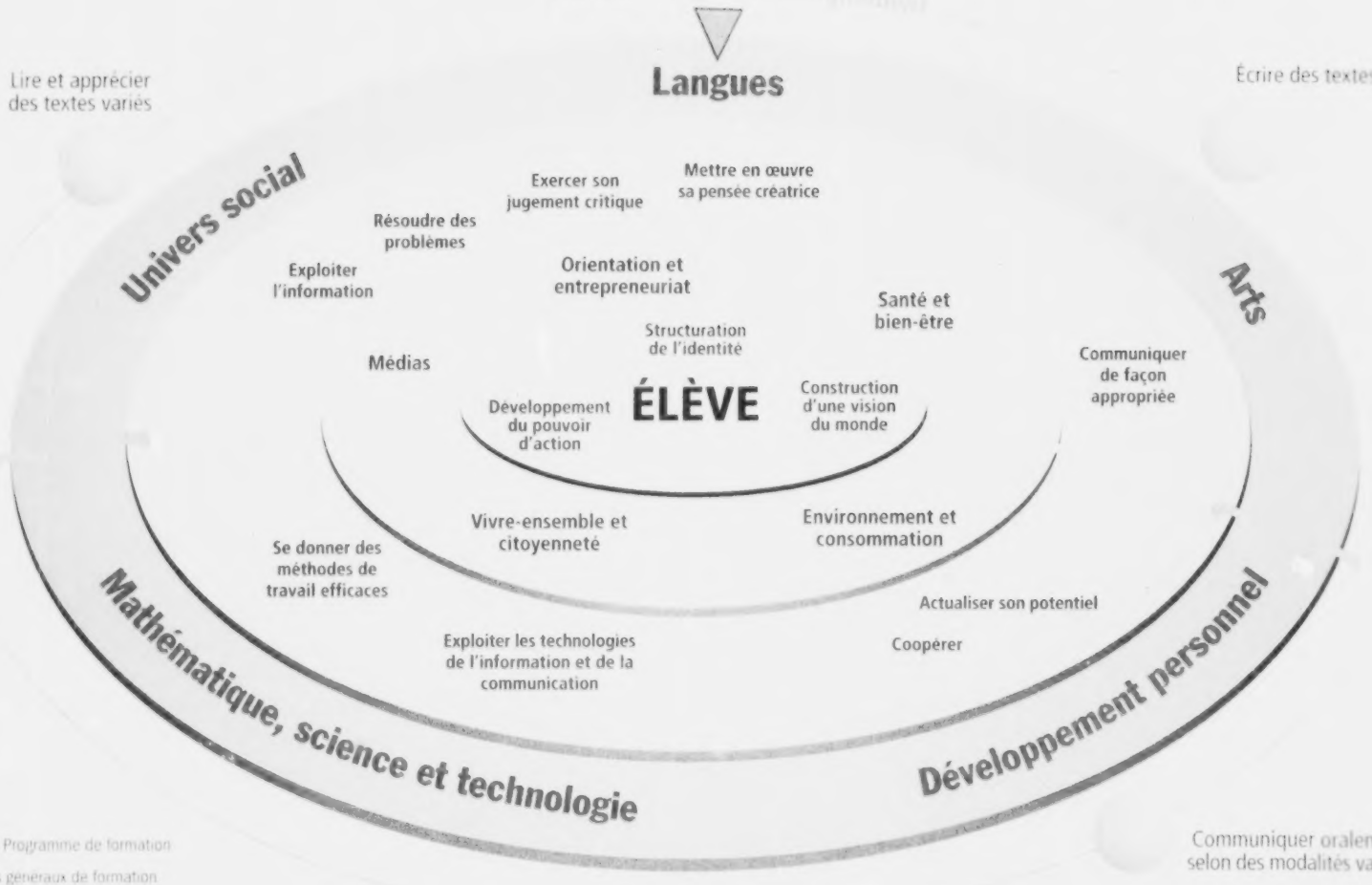
Le schéma suivant présente les nombreux points communs aux disciplines du domaine des langues.

POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DES LANGUES



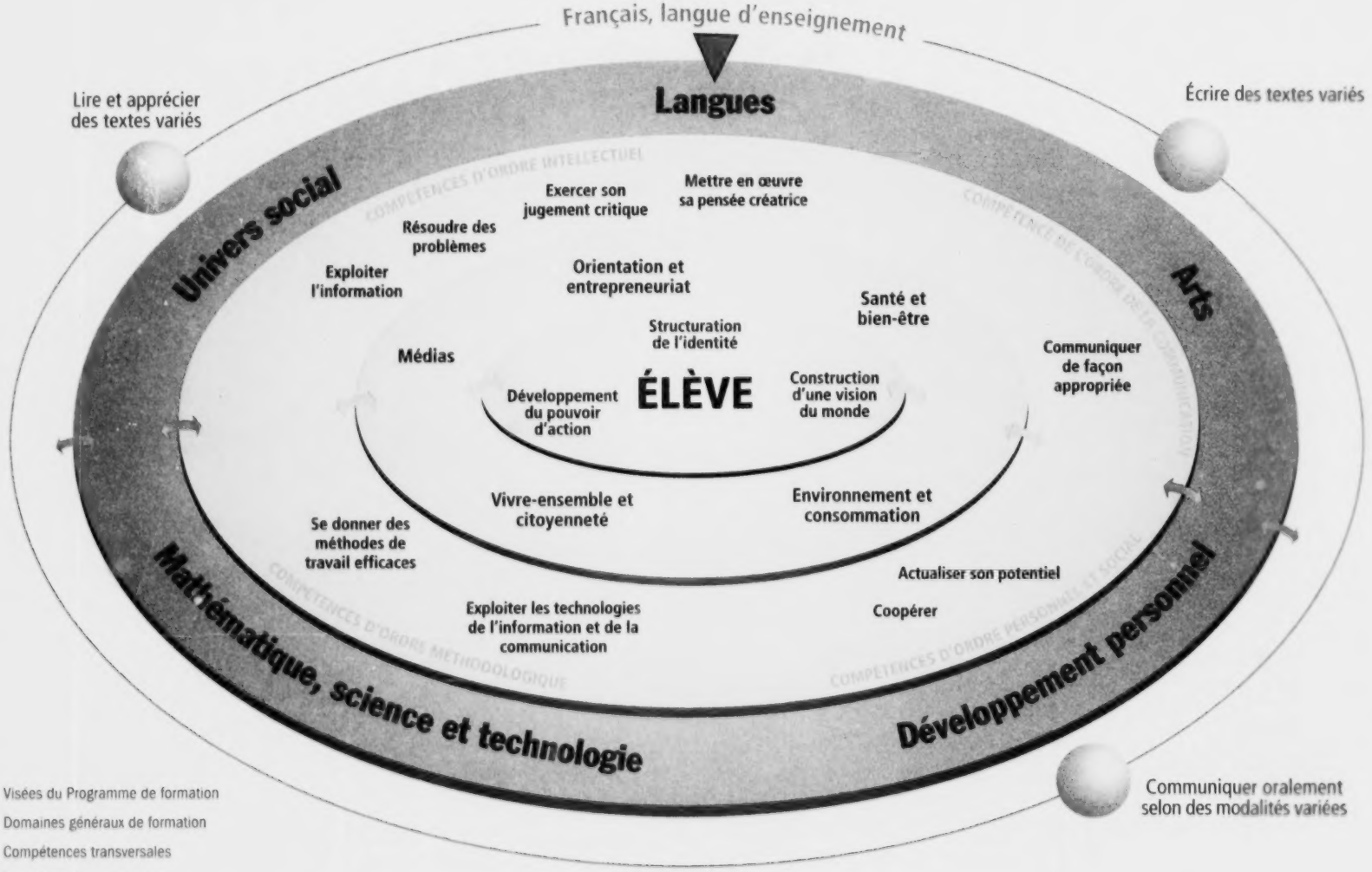
Français,
langue d'enseignement

Apport du programme de français, langue d'enseignement, au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Apport du programme de français, langue d'enseignement, au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Structure du programme de français, langue d'enseignement

Présentation de la discipline

- **Langue et culture : deux dimensions essentielles de la classe de français**
- **Repères culturels**
- **Compétences à développer**
- **Contexte pédagogique**
  - Pour donner du sens aux apprentissages en français : des familles de situations
  - Travail systématique sur la langue
  - Rôle de l'élève
  - Rôle de l'enseignant
- **Relations entre le français, langue d'enseignement, et les autres éléments du Programme de formation**
  - Relations avec les domaines généraux de formation
  - Relations avec les compétences transversales
  - Relations avec d'autres disciplines
- **Du primaire au secondaire**

Compétences

Lire et apprécier des textes variés	Écrire des textes variés	Communiquer oralement selon des modalités variées
– Sens de la compétence	– Sens de la compétence	– Sens de la compétence
– Des familles de situations variées	– Des familles de situations variées	– Des familles de situations variées
– Composantes de la compétence	– Composantes de la compétence	– Composantes de la compétence
– Critères d'évaluation	– Critères d'évaluation	– Critères d'évaluation
– Attentes de fin de cycle	– Attentes de fin de cycle	– Attentes de fin de cycle
– Tableau synthèse des familles de situations	– Tableau synthèse des familles de situations	– Tableau synthèse des familles de situations
– Processus et stratégies	– Processus et stratégies	– Processus et stratégies

Éléments d'apprentissage : notions et concepts

Grammaire du texte, grammaire de la phrase, lexique, variétés de langue, langue orale

Bibliographie

Présentation de la discipline

J'étais plus que simplement bouleversé par la grande qualité de l'écriture et le sens dramatique de l'auteur, j'étais pâmé, reconnaissant de l'existence même d'une œuvre aussi forte écrite dans mon pays, dans mon fond de province, dans ma ville!

Michel Tremblay

Langue et culture : deux dimensions essentielles de la classe de français

Facteur déterminant de la réussite scolaire, la maîtrise du français par tous les élèves représente un défi majeur pour l'école québécoise. Tous les enseignants partagent la responsabilité d'amener chaque élève à utiliser les ressources de la langue française. L'enseignant de français joue un rôle particulier en ce sens, puisqu'il lui revient d'aider l'élève à acquérir une maîtrise de la langue lui permettant de s'adapter à une grande diversité de situations. Cette maîtrise, indissociable de la fierté de parler et d'écrire en français, est à la source du pouvoir et de l'autonomie du citoyen désireux de participer pleinement à la vie démocratique.

Comment comprendre ce qui est dit ou écrit? Comment dire ce que l'on comprend? Comment exprimer ce que l'on ressent? Comment trouver les mots justes pour expliciter sa pensée? Obligé de faire face à des réalités de plus en plus complexes, l'élève du secondaire doit apprendre à manier avec adresse les mots et les structures de la langue française pour communiquer. Il poursuit l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication orale amorcé au primaire. Ce faisant, il continue à structurer sa pensée et à accroître sa rigueur intellectuelle.

Est-il possible d'aimer lire, écrire et communiquer oralement? Peut-on résister à la recommandation d'un lecteur passionné, au désir d'émouvoir quelqu'un dans une lettre, au besoin de prendre part à une discussion pour défendre ses idées? Le plaisir de l'élève croît s'il trouve de l'intérêt dans ce que l'enseignant propose, si sa curiosité est éveillée et si les défis offerts sont à sa mesure. L'élève développe sa confiance en lui parce qu'il saisit que son engagement et ses efforts contribuent à faire de lui quelqu'un de plus en plus compétent en français. Il prend conscience que les connaissances qu'il acquiert et les stratégies qu'il développe le rendent apte à faire face à une variété de situations de plus en plus complexes. Il comprend qu'apprendre à lire, à écrire et à communiquer oralement, c'est accroître son autonomie en développant un large éventail de ressources utiles, non seulement en classe de français et à l'école, mais aussi pour toute la vie.

Dans un contexte scolaire ouvert sur le monde, l'élève participe à des activités culturelles en français et lit des œuvres francophones d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Il développe sa sensibilité à l'égard de la langue et de la culture. Petit à petit, il prend conscience de son appartenance sociale et culturelle. Il se donne des repères et apprend à se respecter, à respecter les autres ainsi qu'à s'affirmer culturellement en tant que francophone et Québécois, quelle que soit son origine.

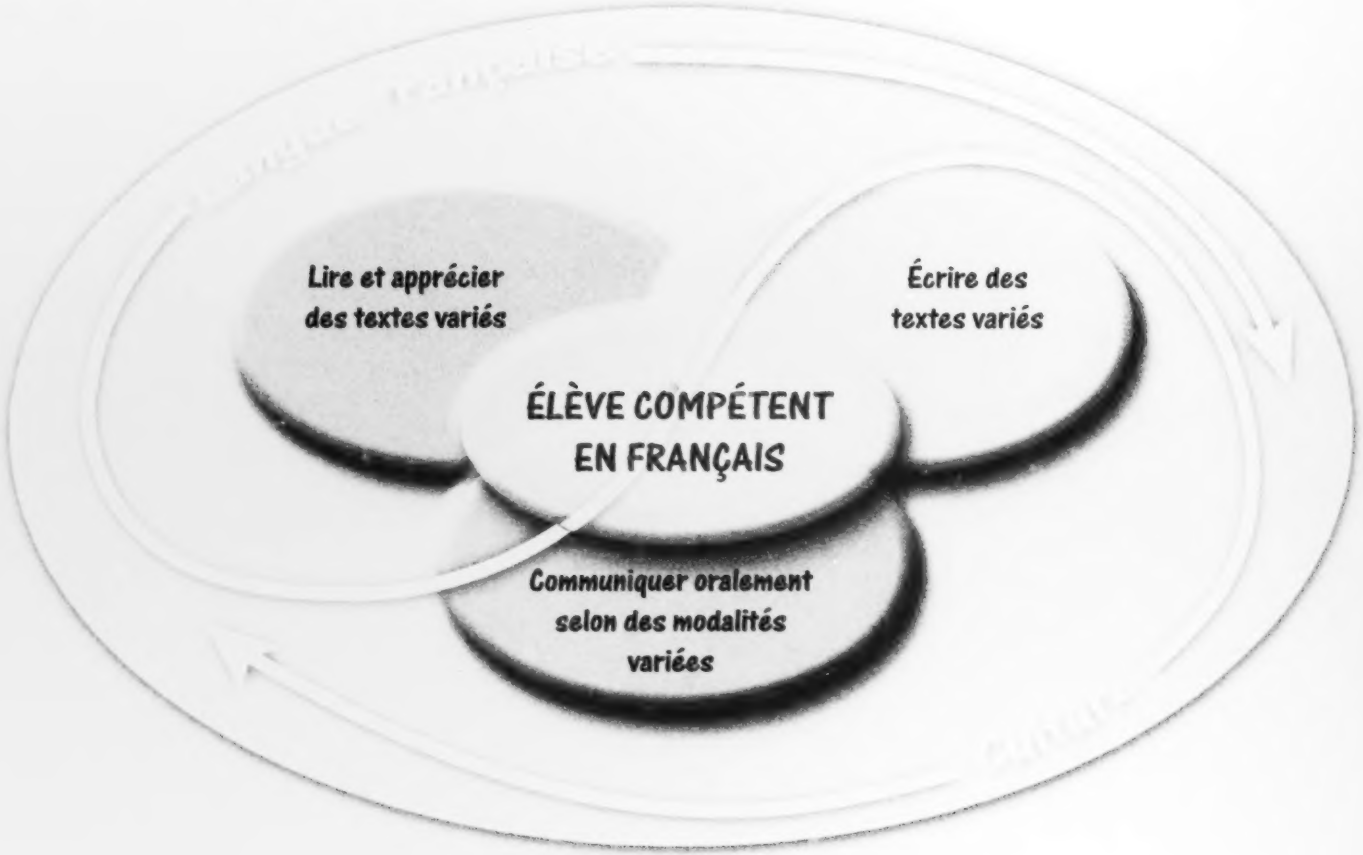
Repères culturels

Se donner des repères culturels, c'est s'intéresser au passé et s'ouvrir au présent; c'est concevoir la culture à la fois comme un héritage et comme un ensemble d'expériences à vivre. Bien que les repères soient personnels et constituent les *pierres de gué* de chacun, ils s'acquièrent majoritairement dans les contextes scolaire et communautaire. Dans cette optique, la fréquentation guidée de lieux de culture (théâtre, musée, galerie, bibliothèque, exposition scientifique ou artisanale, foire du livre, maison de la culture, salle de presse, station de télévision communautaire, etc.) amène l'élève à se donner les clés nécessaires pour accéder à des œuvres diversifiées et découvrir les multiples facettes de l'univers culturel de sa région. En rencontrant des représentants de la culture vivante (écrivains, illustrateurs, conteurs, comédiens, journalistes, artisans de la radio, etc.), il peut être sensibilisé à diverses pratiques culturelles et développer progressivement une attitude d'ouverture à leur égard.

Appelé à lire des textes littéraires, l'élève apprend à apprécier des œuvres significatives et découvre que la littérature véhicule l'héritage culturel des différents peuples. À travers les poèmes, les fables, les bandes dessinées, les nouvelles et les romans, il multiplie les expériences littéraires concluantes. Il est invité à se constituer un répertoire personnalisé qui inclut des réactions, des jugements critiques, des commentaires d'appréciation ainsi que des réflexions témoignant de sa compréhension et de son interprétation. À ces traces de lecture s'ajoutent des références à d'autres textes narratifs et poétiques, de même qu'à des transpositions d'œuvres à l'écran ou à la scène. En conjuguant sa sensibilité et sa raison, l'élève apprivoise des univers symboliques dans lesquels les mythes et les légendes s'inscrivent en filigrane, ce qui lui permet d'interpréter et d'apprécier différemment les œuvres qu'il aborde. Par ailleurs, les connaissances relatives au monde du livre et de l'édition contribuent à le guider à travers une culture textuelle.

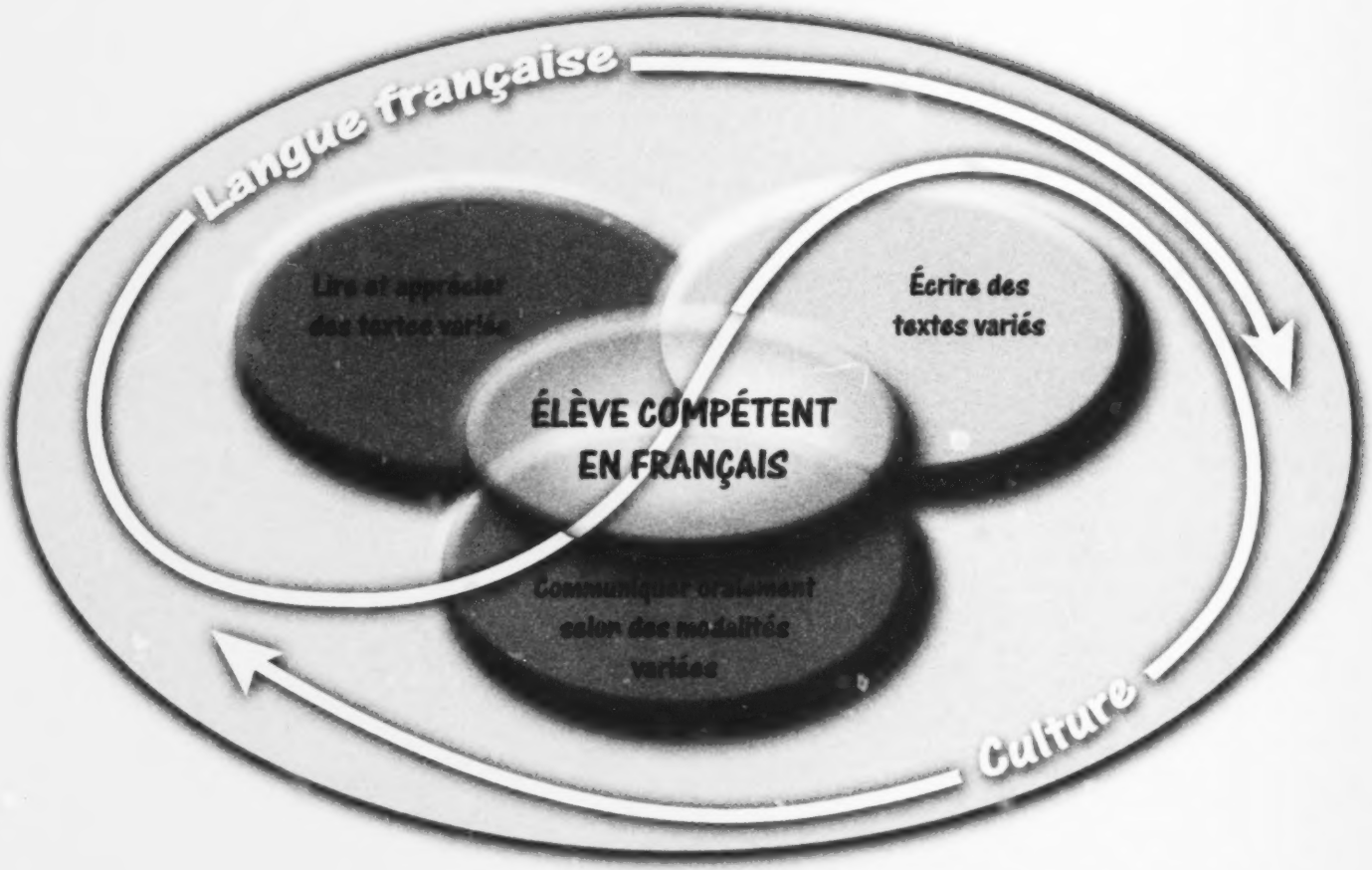
Pour bâtir ses propres repères culturels, l'élève a besoin d'être placé dans un contexte de *cheminement culturel*. Ce cheminement nécessite un accompagnement. Il ne peut se faire qu'avec le soutien de l'enseignant, qui joue un rôle de guide, de médiateur et de *passeur culturel*. Ainsi, l'enseignant favorise l'exploration et la découverte d'univers narratifs et poétiques particuliers. Il fait en sorte que l'élève s'inspire des façons de faire des écrivains pour se familiariser avec un bon nombre de procédés d'écriture. Il l'amène à créer des réseaux (différentes œuvres d'un même auteur, d'une même collection, d'un même genre, etc.) et à déceler les effets de style (formules types, jeux de sonorités, particularités syntaxiques, stéréotypes, etc.). Il le sensibilise également aux différences de la langue parlée dans la francophonie, à l'évolution de la langue française, au lien étroit qui existe au Québec entre langue et histoire collective. Tout en développant ses compétences, l'élève développe une attitude positive à l'égard de la langue française et construit des connaissances sur la langue, les textes et la culture.

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER



Pour développer ses compétences en français, l'élève est placé dans des contextes riches où langue française et culture sont continuellement sollicitées. Les trois compétences sont interreliées et plusieurs situations d'apprentissage font appel à plus d'une compétence. Par exemple, si les élèves d'une classe doivent établir un consensus relativement au choix d'une sortie éducative, en sous-groupes, ils se documentent *(Lire et apprécier des textes variés)* sur les activités culturelles offertes dans leur région. Puis chaque équipe présente à la classe l'activité qu'elle privilégie et défend son choix *(Communiquer oralement selon des modalités variées)*. Après avoir exploité l'information et exercé leur jugement critique (compétences transversales), les élèves conviennent d'une sortie et rédigent une recommandation à l'intention du conseil d'établissement *(Écrire des textes variés)*.

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER



Pour développer ses compétences en français, l'élève est placé dans des contextes riches où langue française et culture sont continuellement sollicitées. Les trois compétences sont interreliées et plusieurs situations d'apprentissage font appel à plus d'une compétence. Par exemple, si les élèves d'une classe doivent établir un consensus relativement au choix d'une sortie éducative, en sous-groupes, ils se documentent *(Lire et apprécier des textes variés)* sur les activités culturelles offertes dans leur région. Puis chaque équipe présente à la classe l'activité qu'elle privilégie et défend son choix *(Communiquer oralement selon des modalités variées)*. Après avoir exploité l'information et exercé leur jugement critique (compétences transversales), les élèves conviennent d'une sortie et rédigent une recommandation à l'intention du conseil d'établissement *(Écrire des textes variés)*.

Contexte pédagogique

Peut-on apprendre sans essais et sans erreurs? En classe de français, il doit régner un climat de confiance tel que les *risques pour apprendre* sont bienvenus : confronter son interprétation d'un texte avec celle d'autrui, chercher à employer des mots techniques dans un compte rendu, s'efforcer d'utiliser une langue soignée lorsqu'on agit comme porte-parole, etc. Les élèves doivent pouvoir compter sur les valeurs de respect et d'ouverture : ouverture aux particularités de chacun, mais aussi émerveillement devant la richesse de la langue française et de la culture francophone. Par ailleurs, c'est en alliant rigueur et souplesse que l'enseignant encourage les élèves à relever, seuls ou en équipe, de nouveaux défis et à se soucier de la qualité de leurs productions. Faire de la classe de français un lieu de questionnement et une communauté d'apprentissage, voilà le contexte essentiel à mettre en place.

Pour donner du sens aux apprentissages en français : des familles de situations

La maîtrise de la langue s'acquiert à partir de pratiques variées et fréquentes. Pour développer ses compétences, l'élève doit se trouver dans des situations significatives, diversifiées et de complexité variable. L'enseignant doit donc mettre en place des contextes spécifiques d'apprentissage, appelés *familles de situations*, qui permettent à l'élève de donner du sens à ses apprentissages en français. Le tableau ci-après présente les familles privilégiées pour chaque compétence, et ce, pour chacune des années du cycle. Chaque famille comporte trois dimensions interreliées qui donnent du sens aux activités proposées à l'élève : un agir (ex. *informer*), un objet d'apprentissage propre à la classe de français (ex. *descriptions*) et des buts (*pour*…). Tous ces éléments sont présentés dans le tableau synthèse des familles de situations de chaque compétence, aux pages 102, 112 et 123.

Familles de situations

Lire et apprécier des textes variés	***S'informer*** en ayant recours à des textes courants pour…	***Fonder une appréciation critique*** en appliquant des critères à des textes littéraires et courants pour…	***Découvrir des univers littéraires*** en explorant des textes narratifs et poétiques pour…	***Se construire des repères culturels*** en établissant des liens entre des œuvres littéraires pour…
Écrire des textes variés	***Informer*** en élaborant des descriptions pour…	***Appuyer ses propos*** en élaborant des justifications pour…	***Inventer des intrigues*** en élaborant des récits pour…	***Expérimenter divers procédés d'écriture*** en élaborant des textes inspirés de repères culturels pour…
Communiquer oralement selon des modalités variées	***S'informer*** en ayant recours à l'écoute pour… ***Informer*** en prenant la parole individuellement pour…	***Défendre une idée*** en interagissant oralement pour…		

Chaque famille offre à l'enseignant la possibilité de créer un grand nombre de scénarios d'apprentissage par la variation de l'un ou l'autre des éléments de la communication (sujet traité, intention poursuivie, destinataire, point de vue adopté, etc.) et des conditions de réalisation de la tâche ou du projet. D'autres facteurs favorisent la diversité en classe : le travail individuel ou en sous-groupe, le mode de diffusion (ex. journal, affiche, présentation multimédia, émission de radio, site Internet, récital), l'obligation ou la possibilité d'utiliser un ordinateur, le temps alloué ou l'échéancier imposé, les outils de référence disponibles ou autorisés, l'accès à la bibliothèque.

Par ailleurs, le degré de complexité peut varier d'une situation à l'autre. Plus la tâche est complexe, plus elle demande à l'élève d'orchestrer de nombreuses ressources internes et externes et de manier la langue avec précision et finesse. La tâche demandée doit laisser une certaine latitude à l'élève pour l'obliger à déterminer lui-même les étapes de sa démarche et à choisir des stratégies appropriées. L'introduction de contraintes entraîne aussi des exigences particulières. Ainsi, l'enseignant peut inciter les élèves à utiliser ou à transférer certains apprentissages spécifiques (ex. insérer un dialogue ou une citation dans un texte; utiliser le vouvoiement pour une entrevue avec un écrivain; jouer le rôle d'un lecteur de bulletin de nouvelles).

Pour favoriser l'interrelation des compétences et susciter davantage l'intérêt et l'engagement des élèves, des familles peuvent être combinées, par exemple s'informer et informer en lisant et en élaborant des descriptions. Elles peuvent aussi nécessiter le recours à des compétences transversales particulières ou à des compétences développées dans les autres disciplines, ce qui favorise une meilleure intégration des apprentissages. De plus, pour tenir compte des champs d'intérêt et des besoins de chacun, l'enseignant peut proposer à des groupes d'élèves des tâches différenciées et accueillir leurs suggestions. Ainsi, chaque élève a la possibilité de faire des apprentissages signifiants et de progresser en réalisant des projets à sa mesure.

Comment l'enseignant peut-il utiliser le programme?

Pour planifier les situations d'apprentissage et orienter ses actions auprès des élèves, l'enseignant se sert du programme comme d'un guide. Il s'inspire des familles de situations pour proposer des expériences culturelles et des tâches ou des projets variés, stimulants, complexes et liés aux domaines généraux de formation. Les composantes des compétences, les critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle, les processus et stratégies ainsi que les notions et concepts lui fournissent de multiples pistes pour intervenir de façon différenciée auprès des élèves. Il se réfère aux composantes des compétences pour structurer des séquences d'apprentissage qui placent les élèves dans un réel contexte de développement de compétences disciplinaires et transversales. Les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle constituent des balises pour intervenir en évaluation. Les processus et stratégies lui offrent également des balises pour observer l'élève en action, l'amener à diversifier ses façons de faire et l'aider à savoir quand et comment utiliser ses connaissances. Les notions et concepts précisent les éléments d'apprentissage prescrits pour le cycle et indispensables à la réalisation de tâches complexes. Il importe de rappeler que l'enseignant a toute la latitude voulue pour agencer les éléments du programme de français de façon significative et les adapter aux besoins particuliers de ses élèves.

Comment reconnaître un élève compétent en français?

L'élève compétent *sait agir* dans une situation donnée en *mobilisant* et en *utilisant efficacement un ensemble de ressources*. En français, il peut mettre en jeu simultanément plusieurs éléments appelés composantes :

- il met en branle un savoir-faire lié à la lecture et à l'appréciation (*Construire du sens*), à l'écriture (*Élaborer un texte cohérent*) ou à la communication orale (*Construire du sens* et *Intervenir oralement*), ce qui l'amène à activer un processus et à faire appel à des stratégies;
- il fait appel à des compétences transversales, particulièrement *Exercer son jugement critique, Mettre en œuvre sa pensée créatrice* et *Communiquer de façon appropriée*, afin d'orienter son savoir-faire;
- il mobilise les connaissances qu'il possède et il en construit de nouvelles dans l'action (*Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture*); ainsi, il comprend que les connaissances sont intimement liées à l'exercice de la compétence;
- il pose un regard distancié sur lui-même, sur une action ou sur un ensemble d'actions (*Réfléchir à sa pratique de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur*) afin d'acquérir de l'autonomie et de favoriser le transfert de ses apprentissages.

Par ailleurs, grâce à l'accompagnement de l'enseignant, l'élève accroît son plaisir de lire, d'écrire et de communiquer oralement. Il développe une attitude positive à l'égard de la langue française et de la culture francophone et se constitue graduellement des repères culturels variés. De plus en plus conscient de ses compétences, il prend une part active à la vie de sa classe et de sa communauté.

RELATIONS ENTRE LES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FRANÇAIS

Les compétences en français se développent dans des contextes spécifiques d'apprentissage appelés familles de situations. Ces familles trouvent tout leur sens en se greffant sur les domaines généraux de formation.

Chaque famille de situations présente des défis ou des obstacles qui obligent l'élève à faire appel à toutes les composantes d'une compétence. Ces composantes amènent l'élève à activer simultanément des processus et des stratégies appropriés ainsi que des notions et concepts pertinents. Chaque famille est l'occasion d'apprentissages communs et particuliers; elle est un lieu privilégié de transfert.

RELATIONS ENTRE LES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FRANÇAIS

Les compétences en français se développent dans des contextes spécifiques d'apprentissage appelés familles de situations. Ces familles trouvent tout leur sens en se greffant sur les domaines généraux de formation.

Chaque famille de situations présente des défis ou des obstacles qui obligent l'élève à faire appel à toutes les composantes d'une compétence. Ces composantes amènent l'élève à activer simultanément des processus et des stratégies appropriés ainsi que des notions et concepts pertinents. Chaque famille est l'occasion d'apprentissages communs et particuliers; elle est un lieu privilégié de transfert.

Travail systématique sur la langue

Lorsque des temps d'arrêt sont nécessaires pour aborder un nombre limité d'éléments bien ciblés, l'enseignant propose à l'élève des activités décontextualisées où certains éléments d'apprentissage (stratégies, notions, concepts) sont mis en relief. C'est l'occasion de construire de nouveaux concepts, d'acquérir des stratégies, de développer la capacité à analyser une phrase ou à appliquer une règle de grammaire, etc. L'enseignant veille à ce que l'élève perçoive le lien étroit qui existe entre ces activités et les situations contextualisées.

Imaginons la situation suivante.

Après avoir assisté à une pièce de théâtre, les élèves d'Hélène auront la possibilité de rencontrer le metteur en scène, les comédiens et les autres artisans du spectacle qui ont accepté de leur accorder une entrevue. En prévision de cette rencontre, qui se déroulera bientôt, les élèves ont préparé des questions. Hélène fait un temps d'arrêt pour explorer les différentes structures de la phrase interrogative et faire ressortir leurs caractéristiques à l'oral et à l'écrit. À la lumière des notions et des concepts abordés, les élèves revoient la formulation de leurs questions et y apportent des ajustements. Après avoir examiné les travaux en cours, Hélène propose de s'intéresser au regroupement des questions en fonction des aspects et des sous-aspects retenus. En équipe, les élèves comparent leurs canevas d'entrevue pour vérifier s'ils peuvent les enrichir ou les modifier. Comme le directeur de la troupe a demandé à recevoir les questions par courriel avant la rencontre, les élèves révisent méticuleusement leurs textes en portant attention aux tournures interrogatives, à la variété de langue, à la ponctuation, à l'accord des verbes dans les inversions, à l'utilisation du trait d'union et à l'orthographe d'usage. Une fois les entrevues réalisées, Hélène demande aux élèves d'écrire des comptes rendus pour le journal de l'école. Le premier brouillon rédigé, elle abordera...

Dans cette classe de français, l'enseignante tient compte simultanément des domaines généraux de formation, des compétences transversales et des compétences disciplinaires, tout en accordant une place importante à l'étude de la grammaire et de l'orthographe. Dans cet esprit, *faire de la grammaire* à l'école, c'est notamment :

- réfléchir sur l'organisation et le fonctionnement de la phrase et du texte, sur l'organisation du lexique ainsi que sur l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage;
- découvrir les grandes régularités du fonctionnement de la langue et des textes;
- comprendre que la langue est un système cohérent et non une série de règles sans liens entre elles;
- se préoccuper des différences entre l'oral et l'écrit.

En somme, *faire de la grammaire*, c'est accomplir un travail systématique sur la langue et les textes pour développer ses compétences de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur. C'est donc se doter d'outils efficaces pour affiner sa compréhension et assurer la qualité de ses productions. Pour être efficace, un tel travail doit être régulier, systématique et lié à une situation qui lui donne tout son sens. L'élève doit non seulement connaître des notions et construire des concepts, mais aussi développer des stratégies pour savoir quand et comment utiliser ses connaissances.

L'enseignant de français est sensible au fait que l'élève doit construire sa connaissance des règles pour être en mesure d'y recourir adéquatement. Il l'amène à observer des phénomènes langagiers, à en découvrir les règles d'organisation et de fonctionnement de même qu'à évaluer leur apport au sens de la phrase et du texte. Il lui apprend à identifier ces phénomènes, c'est-à-dire à les reconnaître avec certitude grâce aux procédures stables et systématiques que sont les manipulations syntaxiques (déplacement, effacement, addition, détachement, dédoublement, substitution, etc.). Il l'aide à acquérir des stratégies pour vérifier si ses phrases sont bien construites, bien ponctuées et si les accords orthographiques sont conformes à la norme. L'utilisation d'une terminologie spécifique (métalangage) est essentielle pour communiquer efficacement en classe, pour réfléchir sur la langue, pour nommer les phénomènes linguistiques et textuels, pour décrire avec précision les démarches de travail et pour consulter les dictionnaires ainsi que les grammaires.

Le présent programme de français reconduit, à l'égard de la grammaire, les orientations de celui de 1995 et privilégie la description de la langue que préconisent les grammaires dites *nouvelles*. Cela signifie qu'une attention particulière est accordée à la dimension syntaxique et que la langue – abordée en allant du texte à la phrase, de la phrase aux groupes de mots, puis des groupes de mots aux mots – est vue comme un ensemble de systèmes (syntaxe, morphologie, lexique, orthographe, phonétique, phonologie). L'élève est amené à analyser la langue et les textes des autres pour mieux les comprendre ainsi qu'à examiner ses textes pour les améliorer et les corriger.

Rôle de l'élève

Guidé, stimulé et encouragé par son enseignant, l'élève s'engage et est actif dans ses apprentissages : il se pose des questions, fait des liens avec ce qu'il sait déjà, confronte ses représentations, etc. Il peut davantage accepter de relever des défis à sa mesure parce qu'il comprend l'importance d'acquérir des stratégies et des connaissances ainsi que de réfléchir à ses réussites et à ses difficultés. Petit à petit, il diversifie et enrichit consciemment le contenu de sa *boîte à outils* (repères culturels, processus, stratégies, notions, concepts, etc.) et peut y faire

appel avec plus d'efficacité. Il saisit aussi que c'est en lisant qu'il apprend à lire, que c'est en écrivant qu'il apprend à écrire, que c'est en prenant la parole souvent qu'il trouve plus aisément les mots pour exprimer ses idées. Afin de prendre conscience de ses progrès et de se représenter le chemin parcouru, il garde des traces de ce qu'il a appris. En mettant à profit ses compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement dans des projets interdisciplinaires et des activités parascolaires, il découvre que le français est un atout indispensable pour réussir à l'école et dans la vie.

Rôle de l'enseignant

En tout temps, l'enseignant de français doit pouvoir répondre aux questions de l'élève : « Pourquoi faut-il se documenter? À quoi sert le schéma narratif? Pourquoi faut-il souligner les verbes dans une phrase? » En tout temps, l'élève doit pouvoir se dire : « Je rédige des questions pour préparer une entrevue avec un auteur qui vient nous rencontrer. Je fais un tableau qui permet de comparer les informations tirées de deux textes pour avoir une meilleure idée de la position que je veux défendre. Je m'efforce de prendre la parole en classe parce que je veux être capable d'intervenir en public. » L'enseignant a donc la responsabilité de faire ressortir des liens entre les différents apprentissages de la classe de français afin que l'élève donne du sens à ce qu'on lui demande de faire. Tout un défi? C'est le prix à payer lorsqu'on veut faire apprendre pour la vie.

Attentif aux besoins et aux champs d'intérêt des élèves, l'enseignant de français est l'entraîneur qui leur propose des situations stimulantes et exigeantes. Il est l'expert qui cible les apprentissages à effectuer à l'égard de la langue et des textes et qui en balise la progression. Il est le guide qui apprend aux élèves à faire des liens avec ce qu'ils ont appris au primaire et à systématiser de nouvelles connaissances. Il est le médiateur qui les amène à devenir autonomes en prenant conscience de leurs démarches et en posant un regard critique sur elles. Il est également le *passeur culturel* qui leur permet de découvrir des œuvres littéraires variées, de vivre des expériences culturelles et de reconnaître l'apport de la culture dans leur propre vie. Il est un modèle linguistique et culturel crédible à qui les élèves se réfèrent et demandent conseil. Il est enfin l'animateur qui favorise le partage d'idées et le travail en coopération, soucieux que sa classe devienne une communauté d'apprentissage dont il est lui-même un membre influent.

Tout au long du cycle, l'enseignant se préoccupe prioritairement de soutenir l'élève dans ses apprentissages. Il le questionne pour vérifier si sa représentation des concepts est juste, s'il sait appliquer une règle et à quel moment il doit recourir à une stratégie donnée. Il observe l'élève et lui demande d'expliquer sa démarche. Il commente ses productions orales et écrites en précisant ce qu'il devrait améliorer. Il guide l'élève pour que celui-ci insère des pièces significatives dans un portfolio ou se constitue un répertoire diversifié d'œuvres littéraires. Il lui demande de faire une autoévaluation de ses productions et vérifie si elle concorde avec sa propre évaluation. En outre, il discute avec lui pour l'encourager à réfléchir à ses démarches et à se donner des défis d'apprentissage. À la fin du cycle, l'enseignant évalue les processus de même que les productions de l'élève et il porte un jugement sur le degré de développement de ses compétences. Pour ce faire, il doit s'appuyer sur des productions effectuées dans différents contextes ainsi que sur les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle précisés pour chaque compétence.

Relations entre le français, langue d'enseignement, et les autres éléments du Programme de formation

Le Programme de formation préconise une plus grande ouverture aux réalités des jeunes d'aujourd'hui. On y traite, entre autres, d'environnement, d'orientation et de citoyenneté. Toutefois, si l'on veut que l'école offre à l'élève de multiples situations d'apprentissage à travers des problématiques qui le rejoignent, il faut s'assurer de traiter ces réalités avec pertinence. Quel est l'apport spécifique du cours de français lorsque l'élève a un problème à résoudre ou une activité à organiser? Quelle peut être la contribution de la langue et de la culture? Comment peuvent-elles orienter sa façon d'aborder une réalité? Et réciproquement, comment les apprentissages en langue peuvent-ils bénéficier de l'apport de démarches amorcées dans le cadre d'autres apprentissages disciplinaires?

Relations avec les domaines généraux de formation

Santé et bien-être

S'interroger sur le rôle de la lecture, de l'écriture et de la communication orale dans sa vie, c'est notamment réfléchir à ce qui contribue à l'équilibre de l'être humain. La lecture est-elle uniquement source de détente? Quels bénéfices retire-t-on de la rédaction d'un journal personnel? Pourquoi certains personnages de romans et de films donnent-ils l'impression d'être des personnes équilibrées et d'autres, non? Est-on d'accord avec leurs comportements? Le fait d'apprendre à reconnaître les sentiments de personnages et à trouver les mots justes pour nommer ce qu'on ressent soi-même favorise une meilleure connaissance de soi et une communication plus efficace avec les autres.

Orientation et entrepreneuriat

L'élève découvre peu à peu que de nombreux métiers et professions présentent des attentes élevées à l'égard des compétences langagières. C'est notamment le cas dans les milieux de l'édition, de la communication, de la science, de la technologie, des relations publiques, de l'enseignement, du théâtre et de la chanson. Pour se familiariser avec les exigences du monde du travail, il mène, seul ou avec d'autres, des projets qui peuvent le conduire, par exemple, à publier un recueil de textes, à produire un journal, à concevoir une campagne publicitaire, à créer une page Web, à accueillir des invités dans sa classe, à animer une émission de radio ou un spectacle à l'école. Il peut aussi choisir de faire du bénévolat à la bibliothèque scolaire ou d'animer l'*heure du conte*, destinée à de jeunes enfants.

Environnement et consommation

Avec quelles productions culturelles est-on en contact? Des livres, des disques, des films, des spectacles, des cédéroms? En français ou en anglais? L'usage de l'ordinateur entraîne-t-il vraiment une économie de papier? Voilà autant de questions que la classe de français peut traiter pour aborder la consommation et l'environnement. Comme ces sujets suscitent de vifs débats, l'élève apprend à confronter des points de vue diversifiés avant de prendre position. Par la suite, il peut choisir de rédiger, à l'intention des adolescents, des conseils en matière d'achat, un code d'éthique relatif à l'utilisation de jeux électroniques, un récit de science-fiction qui se déroule dans une contrée où il n'y a plus d'automobiles, etc.

Médias

Par ailleurs, l'observation de la variété des usages de la langue dans le domaine des médias contribue au développement du jugement critique. L'adolescent apprend à comparer les façons de traiter un sujet dans une revue, un film documentaire ou une publicité, par exemple, ainsi qu'à reconnaître le public visé. Pour ce faire, il porte attention à la variété de langue utilisée par les personnages, aux clichés, etc. Il établit graduellement ses propres critères et peut justifier ses critiques. Lorsqu'il produit lui-même des messages, il est sensible à ses destinataires et il fait des choix en conséquence.

Vivre-ensemble et citoyenneté

L'exercice de la démocratie est indissociable d'une prise de parole réfléchie et respectueuse. L'élève découvre qu'un des devoirs du citoyen est de s'informer afin de pouvoir soutenir sa position sur un sujet. S'il veut que sa pensée soit bien comprise par tous, il doit organiser ses propos et employer des mots justes et précis. Invité à prendre souvent la parole en classe ou dans un groupe de travail, il apprend à écouter les autres et à respecter leurs opinions, à trouver le ton approprié et à contrôler son impulsivité. Il apprend ainsi à user à bon escient du pouvoir de la parole et à prendre sa place dans des débats qui l'intéressent. L'enseignant de français l'encourage à donner son opinion dans le journal scolaire, à participer à des comités consultatifs, à intervenir dans des assemblées et à réfléchir aux effets de ses interventions sur les autres.

Relations avec les compétences transversales

Compétences d'ordre intellectuel

Quel est l'apport des compétences transversales dans le développement des compétences en français? Comme les compétences transversales sont présentes dans toutes les disciplines, l'élève a l'occasion de les développer dans des contextes divers. Il peut se rendre compte, par exemple,

des ressemblances et des différences entre le fait de *mettre en œuvre sa pensée créatrice* pour rédiger un poème, pour inventer un objet ou pour créer une chorégraphie. L'intégration d'une compétence transversale à une compétence en français donne une impulsion supplémentaire à cette dernière. Par exemple, on ne se limite pas à lire un seul texte, mais on consulte des sources variées et on traite l'information; on explore et confronte plusieurs idées avant de proposer par écrit une solution pour résoudre un problème complexe; on écoute plusieurs points de vue avant de porter un jugement critique sur un film qu'on a vu.

Compétences d'ordre méthodologique

Les compétences transversales d'ordre méthodologique amènent l'élève à réfléchir plus systématiquement à ses démarches de travail et à l'efficacité des moyens choisis. En français, il apprend à analyser rigoureusement une situation et il développe une démarche à la fois souple et rigoureuse pour lire, écrire et communiquer oralement. Les technologies numériques lui offrent des outils puissants lui permettant de planifier, de faire une recherche documentaire, de mettre en forme des idées, d'améliorer et de corriger des textes. De plus, elles ouvrent des voies nouvelles pour la diffusion des productions orales et écrites (ex. site Internet, forum de discussion, courriel, radio).

Compétences d'ordre personnel et social

Être compétent, c'est aussi *actualiser son potentiel*, pouvoir expliciter sa démarche pour reconstituer un univers littéraire, pour identifier ses forces et ses faiblesses en écriture, pour expliquer les regroupements de son répertoire d'œuvres littéraires, pour savoir quand prendre la parole. En classe de français, l'élève apprend à se définir comme membre d'une communauté d'apprentissage et à se situer par rapport à la culture francophone. Par ailleurs, l'intégration de la compétence *Coopérer* apporte une dimension supplémentaire aux apprentissages que l'élève doit faire au regard de la discussion ou de l'écriture. On ne discute pas seulement pour le plaisir d'échanger, mais aussi pour résoudre un problème ou prendre collectivement une position. On peut aussi coopérer pour produire un texte collectif de plus grande envergure.

Compétence de l'ordre de la communication

Si la communication est au cœur des apprentissages en français, la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée* attire l'attention sur la complémentarité des langues et des langages. Conscient de son profil de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur, l'élève dispose de plus en plus de ressources qu'il peut mettre au service de la communication, qu'elle soit orale ou écrite. Il peut comparer les codes et les usages sociaux propres à la langue française avec ceux d'autres langages. Il découvre petit à petit que la mathématique ou la musique, par exemple, sont régies par des règles, comme le français, et que la qualité de sa communication sera enrichie s'il sait les harmoniser.

Relations avec les autres disciplines

C'est à l'élève qu'il revient de mobiliser, dans toutes les autres disciplines, les apprentissages qu'il effectue en français, notamment en ce qui a trait à la lecture, dont le rôle est capital. L'élève lit pour s'informer, pour comprendre et effectuer une tâche. Il devient de plus en plus sensible aux différents sens que les mots peuvent avoir selon les contextes. Par exemple, le mot *fonction* n'a pas le même sens dans une grammaire que dans un texte en histoire, dans un problème en mathématique ou dans la conception d'une machine en technologie. Les disciplines autres que le français donnent aussi à l'élève des outils pour comprendre et interpréter les textes : la ligne du temps en histoire, les cartes en géographie, les graphiques en mathématique, les schémas et procédures en science et technologie ainsi qu'en éducation physique et à la santé, les illustrations en arts plastiques, les récits bibliques en enseignement moral et religieux.

Il est essentiel d'envisager l'écriture comme un moyen privilégié pour aider l'élève à organiser et à préciser sa pensée. Aussi les enseignants de toutes les disciplines demandent-ils régulièrement aux élèves, par exemple, de rédiger une définition, de créer un réseau de concepts, de décrire un phénomène, d'exprimer leurs réactions, de donner et de justifier leur opinion. Les productions courtes et régulières qui en découlent, où l'on exige l'emploi du vocabulaire propre à la discipline et celui de structures linguistiques correctes, permettent aux élèves de constater que l'écriture les aide à apprendre.

La communication orale joue un rôle similaire. Être capable de décrire un territoire, de discuter d'un enjeu moral, d'expliquer des changements sociaux ou sa démarche demande à l'élève d'analyser la situation afin de bien saisir ce qui est attendu dans chaque discipline et de planifier son intervention en conséquence. La prise de parole dans un groupe, pour poser une question ou pour agir comme porte-parole d'une équipe, représente une expérience enrichissante dans toutes les disciplines si l'on accorde à l'élève le temps de structurer ses idées et de trouver les mots justes pour les exprimer. L'enseignant doit être attentif à l'élève qui expérimente de nouvelles structures ou qui emploie des mots techniques, car ce dernier est en train d'apprendre à communiquer oralement. Il a besoin, dans toutes les disciplines comme dans le cours de français, de bénéficier du soutien de l'adulte ainsi que de ses pairs et d'être encouragé à faire des essais.

Du primaire au secondaire

Lire des textes variés
Apprécier des œuvres littéraires

À la fin du primaire, l'élève peut lire avec une certaine efficacité une grande diversité de textes courants et littéraires. Il parvient à en dégager les éléments d'information tant implicites qu'explicites en ayant recours à des stratégies variées. De plus, il réagit sommairement à différents aspects des textes. Il peut également se référer à un grand nombre d'œuvres de qualité tirées de la littérature jeunesse, principalement des albums et de courts romans, et se prononcer avec une certaine assurance à propos de ces œuvres.

Écrire des textes variés

En outre, l'élève a appris à rédiger des textes variés avec une certaine efficacité dans différents contextes et en recourant à des stratégies appropriées. Ses écrits comportent souvent plusieurs paragraphes et ses phrases sont habituellement claires et ponctuées correctement. Il utilise un vocabulaire assez varié, sait orthographier les mots appris (au nombre d'environ 3000) et est en mesure d'effectuer, la plupart du temps, pour les cas les plus simples, les accords du verbe, de l'adjectif attribut, du participe passé avec *être* et les accords dans le groupe du nom.

Communiquer oralement

En communication orale, l'élève a acquis une certaine aisance dans l'exploration de nombreux sujets, et cela, en interaction avec ses pairs. Lorsqu'il partage ses propos, il s'exprime généralement avec clarté dans divers contextes reliés à la vie de la classe ou de l'école. Il sait employer des formes du français standard adaptées à la situation de communication. Au cours de ses discussions, il respecte les règles de communication établies et utilise quelques-unes des stratégies qu'il a apprises.

Au secondaire, l'élève doit réinvestir les apprentissages effectués au primaire. Graduellement, il élargit son bagage de stratégies et y recourt de façon plus autonome. Il apprend à analyser des situations de communication plus complexes et à tenir compte des différents paramètres qui les caractérisent. En lecture et en écriture, il fait des apprentissages systématiques relatifs à la cohérence, au contenu et à l'organisation des textes. Il lit et apprécie simultanément des textes variés et développe cette compétence en faisant appel à sa pensée critique. Il approfondit également sa compréhension du système de la langue en mettant en relation les notions et concepts liés à la grammaire du texte et à la grammaire de la phrase. En communication orale, tant dans des situations d'écoute que de prise de parole individuelle ou interactive, il aborde de manière systématique les particularités des usages de la langue orale.

COMPÉTENCE 1 Lire et apprécier des textes variés

On ne sait jamais quand un livre, un mot, une phrase peut tomber au bon moment dans la tête de quelqu'un et l'aider à changer, à vivre.
Abla Farhoud

Sens de la compétence

Dans une société marquée par la profusion des informations et des connaissances disponibles, par l'abondance de la production littéraire ainsi que par l'omniprésence des médias, l'élève doit devenir un lecteur efficace, critique et autonome. À l'école comme à la maison, il est constamment appelé à lire des textes de toutes sortes. Dans les bibliothèques scolaires et publiques qu'il est invité à fréquenter régulièrement, il doit tirer profit d'une grande diversité d'écrits. Il développe sa capacité à s'engager dans des lectures de plus en plus exigeantes, allant de l'article d'encyclopédie au roman, en passant par l'article de journal, le dossier de revue spécialisée ou le texte provenant d'Internet. Médiateur, l'enseignant lui présente des textes *résistants* qui offrent des défis de compréhension ou d'interprétation; il lui propose des tâches complexes afin qu'il puisse affiner ses stratégies de lecture et en développer de nouvelles.

La lecture de textes courants et littéraires se conjugue étroitement avec l'appréciation de ces textes. Ainsi, la compétence *Lire et apprécier des textes variés* repose sur la qualité de la compréhension, la justesse de l'interprétation et la justification des réactions. Elle permet à l'élève de découvrir le monde et la langue sous divers angles, de réaliser une grande diversité de tâches ou de projets en classe de français et dans toutes les autres disciplines. La compétence peut être cernée par les composantes présentées ci-après et explicitées dans le schéma de la page 101. Ces composantes sont intrinsèquement liées et ne doivent être abordées qu'en relation les unes avec les autres. C'est dans leur complémentarité que se définit au quotidien la compétence et que s'effectuent les apprentissages qui lui sont associés.

Construire du sens

Que la lecture soit intégrale ou partielle, individuelle ou en sous-groupe, elle doit être planifiée. Lire pour comprendre une réalité, préparer la critique d'un livre, saisir l'univers d'un auteur ou participer à un groupe de discussion, voilà qui donne lieu à des situations assez différentes pour que l'élève réfléchisse à la façon d'aborder les textes et aux moyens à utiliser afin de retenir les informations pertinentes pour la tâche à réaliser. Le texte mérite qu'on s'y attarde vraiment, qu'on fasse ressortir ce qu'il a à dire et qu'on s'intéresse à sa construction. Il revient toutefois à l'enseignant d'amener l'élève à délaisser la perspective du sens unique et absolu. En effet, un texte littéraire comporte souvent plus d'une signification, ce qui peut aussi être le cas de divers textes courants. Différentes interprétations peuvent être proposées par les élèves. Bien que plusieurs d'entre elles puissent être acceptables et coexister, il arrive que certaines s'avèrent mieux fondées. Dans tous les cas, il importe que les interprétations suggérées soient soutenues par le texte et ne soient contredites par aucun de ses éléments : pour construire du sens, l'élève doit concilier les *droits du texte* et les *droits du lecteur*. Il apprend progressivement à aborder les textes de façon autonome et à établir des liens entre des éléments d'un ou de plusieurs textes, ainsi qu'entre ces éléments et ses expériences de lecteur. Quant à ses réactions, elles sont personnelles et proviennent de l'effet que le texte produit sur lui. L'élève est non seulement attentif au texte, mais également à sa démarche de lecteur : il lui faut évaluer l'efficacité des stratégies auxquelles il recourt et la pertinence des connaissances qu'il mobilise.

Porter un jugement critique

L'élève a besoin d'être étroitement guidé par l'enseignant pour accéder à une lecture distanciée et apprécier des textes littéraires et des textes courants. Il lui faut apprendre à poser sur le texte un regard éclairé et à porter sur celui-ci un jugement critique à l'aide de critères qui varieront selon le genre du texte, la tâche ou le projet à réaliser et son propre niveau de développement. Cet apprentissage se fait par un travail fréquent de mise en relation de plusieurs textes. Il peut s'agir, par exemple, de livres d'une même série, de textes qui adoptent des formes stéréotypées ou qui s'en éloignent. Le développement du regard critique s'accompagne de la confrontation de ses appréciations avec celles de ses pairs et avec des commentaires d'experts.

Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

En lisant fréquemment des textes riches et variés, l'élève acquiert de nouvelles connaissances sur un grand nombre de sujets, mais aussi sur la langue, sur les textes et sur sa propre culture. Il devient de plus en plus conscient du

fait qu'il doit recourir à de nombreuses connaissances et stratégies pour comprendre et interpréter les textes lus et que, ce faisant, il accroît son bagage personnel. Au fil de ses lectures de textes littéraires et courants, l'élève se constitue des repères culturels qui l'aident à situer leur contexte linguistique, littéraire, géographique ou historique. Il découvre ainsi que la lecture d'un texte courant peut servir à la compréhension et à l'interprétation d'un texte littéraire et que la lecture de textes d'un même genre ou d'un même auteur permet de dégager progressivement les caractéristiques de ce genre ou la manière d'écrire de cet auteur.

Réfléchir à sa pratique de lecteur

L'élève qui arrive au secondaire a déjà un bagage appréciable de lectures à son actif. Il est capable de parler de lui-même comme lecteur; il peut, par exemple, expliquer pourquoi il préfère certains personnages ou genres de textes. En présence d'un nouveau texte, il sait qu'il doit tenir compte de ses caractéristiques de lecteur. Il apprend à mettre en branle une démarche appropriée et à adopter des stratégies afin de comprendre et d'interpréter ce qu'il lit, quelles que soient ses réactions initiales au texte. La lecture de textes diversifiés, l'expérience de textes plus exigeants et le recours à la lecture dans les autres disciplines lui permettent de constater ses progrès et de se donner des défis de lecture à sa portée.

Des familles de situations variées

Pour que l'élève développe la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, l'enseignant le place dans des contextes stimulants liés à quatre familles de situations, chacune d'elles permettant à l'élève d'activer toutes les composantes de la compétence à des degrés divers et de faire des apprentissages spécifiques. Par l'exploitation des domaines généraux de formation, l'élève a accès à des projets et à des tâches favorisant des utilisations pertinentes et intéressantes de ses lectures. À cet égard, des exemples sont fournis dans le tableau synthèse des familles de situations présenté à la suite des attentes de fin de cycle à la page 102.

S'informer en ayant recours à des textes courants

En classe de français, comme dans toutes les autres disciplines, les occasions qui motivent l'accès à l'information sont nombreuses. L'élève doit apprendre à utiliser l'information de façon économique et efficace. Ainsi, il apprend à s'interroger sur les textes, à évaluer la crédibilité des sources, à prendre des notes de diverses manières et à trier, regrouper et synthétiser les éléments pertinents. De plus, il doit développer des façons adéquates de travailler et recourir systématiquement à des outils de référence. Aussi l'enseignant fait-il en sorte que l'élève se familiarise avec les mots-clés, les banques de données, les dictionnaires, les index, les tables des matières et les outils de recherche informatisés et qu'il les utilise avec profit.

Lire pour apprendre, cela s'apprend. De plus, comme la description est fréquemment utilisée dans les textes d'information, une attention particulière est accordée à ce type de texte au cours du cycle. L'enseignant amène graduellement l'élève à discerner l'information principale et l'information secondaire, et à utiliser des stratégies efficaces pour comprendre les textes et établir des comparaisons. Au début du cycle, le travail sur le sens du texte bénéficie de l'apprentissage systématique des groupes nominal et adjectival puis, progressivement, de celui des groupes prépositionnel, verbal et adverbial.

Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants

Inviter l'élève à adopter une distance critique, c'est l'obliger à se dégager du texte. Cette posture est exigeante et requiert la médiation de l'enseignant. Que ce soit pour recommander ou non des livres dans la communauté ou le cyberespace ou pour communiquer sa critique d'un roman ou d'un documentaire dans un journal, il importe que l'élève apprenne à se donner des critères et à les appliquer à divers textes qu'il met en relation. Il établit alors des liens entre différentes œuvres littéraires ainsi qu'entre ces œuvres et des textes courants, des extraits, des transpositions ou adaptations destinées à la scène ou à l'écran. L'enseignant suscite le recours à la prise de notes, à l'écriture et à la discussion pour favoriser la confrontation des appréciations.

La formulation de jugements critiques étayés est objet d'apprentissage. Pour faire cet apprentissage, l'élève est incité à s'appuyer sur des critères. En quoi peut-on dire que le texte est réussi? Est-ce par rapport aux règles du genre, au traitement des personnages ou à l'enchaînement des événements? L'attention est portée sur l'esthétique du texte, sur la façon de dire, sur la manière de créer des effets. L'élève s'interroge, par exemple sur ce qui rend un récit si émouvant ou si drôle ou encore sur ce qui fait qu'un documentaire est si captivant. Les jugements peuvent aussi porter sur les valeurs véhiculées par le texte ou prônées par les personnages.

Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques

Le lecteur prend plaisir à lire lorsqu'il s'identifie à des personnages, partage leurs aventures, vit par procuration des événements, se propulse dans des univers plus ou moins apparentés au sien. Les textes *résistants* nécessitent un accompagnement soutenu de la part de l'enseignant, comme c'est le cas pour ceux qui visent à piéger délibérément le lecteur ou à produire des effets de surprise et ceux qui comportent des ambiguïtés voulues ou de fausses pistes. Ces textes conduisent à diverses interprétations et nécessitent parfois des relectures partielles. Ils requièrent aussi des clés spécifiques à l'égard de la langue, des textes et de la culture pour permettre de saisir certains enjeux et de dégager certaines caractéristiques de genre.

Au cours d'une lecture minutieuse, l'enseignant amène l'élève à tisser, dans le texte, divers réseaux de signification et à s'intéresser non seulement à l'histoire racontée, mais aussi au point de vue adopté, aux marques de subjectivité, aux phénomènes de reprise, aux modes d'insertion des discours rapportés, aux jeux de langage, aux liens avec d'autres textes, etc. Il favorise les échanges à propos des textes littéraires, autant à l'oral qu'à l'écrit, pour que l'élève prenne conscience qu'il existe plusieurs lectures possibles d'un même texte, que certaines sont plus intéressantes que d'autres, que toute lecture bénéficie des lectures antérieures et que ses connaissances sur la langue, les textes et la culture lui permettent d'affiner sa compréhension et son interprétation.

Se construire des repères culturels en établissant des liens entre des œuvres littéraires

Même si la lecture accompagnée peut s'avérer nécessaire pour des œuvres plus exigeantes, il n'est pas souhaitable que tous les élèves lisent uniquement les mêmes livres. Le fait de leur proposer une grande variété d'œuvres favorise la diversification et l'enrichissement des repères qu'ils se construisent, que ce soit des genres de textes, des œuvres d'hier et d'aujourd'hui, des auteurs du Québec, de la France ou de la francophonie, des univers particuliers, des procédés d'écriture et même des transpositions d'œuvres au théâtre, au cinéma, etc. L'enseignant crée un climat d'ouverture propice au partage du plaisir de lire et de la sensibilité esthétique ainsi qu'à l'expression de jugements critiques et à l'établissement de liens multiples entre les œuvres lues.

C'est grâce à de nombreux contacts avec les textes littéraires que l'élève parviendra progressivement à se construire des repères littéraires et culturels. La constitution d'un répertoire personnalisé devient alors un outil indispensable. L'enseignant joue un rôle de mentor, et ce, par son témoignage personnel en tant que lecteur, par les réflexions qu'il provoque chez l'élève et par l'aide qu'il lui apporte pour diversifier et enrichir ses lectures. Il encourage l'élève à conserver des traces nombreuses et variées de ses lectures. Ces traces prennent la forme, entre autres, de critiques, d'extraits, de fiches bibliographiques, de comparaisons entre des œuvres, de comptes rendus d'activités réalisées à partir de livres.

Quelles œuvres l'élève lit-il? Qui en fait le choix? Aucune liste d'œuvres obligatoires n'est proposée. L'enseignant joue donc un rôle de guide. Il peut consulter des publications ou des palmarès établis par divers organismes. Comme il doit tenir compte de ses élèves, de ses propres champs d'intérêt sur le plan littéraire et des livres disponibles à l'école, il est préférable qu'il établisse, de concert avec son équipe-cycle et la bibliothécaire, une liste de livres afin d'accompagner les élèves dans leurs choix. Les enseignants des autres disciplines peuvent aussi jouer un rôle de *passeurs culturels* en profitant pleinement du fait que les œuvres littéraires puisent dans tous les domaines du savoir humain.

L'objectif visé par l'élaboration d'un répertoire est que l'élève se constitue un bagage personnel d'œuvres à partir desquelles il construira ses propres repères culturels. La diversité et la qualité des œuvres sont alors recherchées. Par exemple, un répertoire qui ne contiendrait que des œuvres d'un même auteur, que des traductions ou que des œuvres québécoises ne présenterait pas cette diversité. Le tableau qui suit fournit quelques caractéristiques qui devraient guider cette recherche de diversité.

Caractéristiques du répertoire personnalisé de l'élève	
Nombre d'œuvres littéraires narratives complètes	– Au moins cinq œuvres par année, minimum de dix pour le cycle
Genres	– Romans – Recueils de nouvelles, de contes, de légendes
Univers	– Récits policiers, historiques, fantastiques, d'amour, d'anticipation, d'apprentissage, d'aventures, de science-fiction
Qualité des œuvres	– Qualité reconnue sur le plan de la construction narrative, de la langue, du traitement thématique, de la créativité
Diversité des univers	– Au moins trois univers différents par année
Diversité des auteurs	– Au moins trois auteurs différents par année, en recherchant un équilibre entre les auteurs masculins et féminins
Provenance des œuvres	Pour le cycle : – œuvres majoritairement contemporaines – quelques œuvres issues du passé – cinq œuvres du Québec – cinq œuvres provenant de la francophonie (France, Belgique, Antilles, Afrique, etc.) et du patrimoine mondial (œuvres traduites)
Catégories des œuvres	– Littérature pour les jeunes – Littérature pour le grand public
Œuvres complémentaires permettant de se constituer des repères culturels	– Chansons, poèmes, monologues – Transpositions d'œuvres littéraires au cinéma, à la télévision ou à la scène – Romans et recueils d'un même auteur, d'un même genre, d'une même époque – Autres œuvres diverses y compris des œuvres illustrées – Environ dix œuvres complémentaires durant le cycle

Compétence 1 et ses composantes

Construire du sens

Planifier sa lecture • Comprendre et interpréter un texte • Y réagir • Évaluer l'efficacité de sa démarche

Réfléchir à sa pratique de lecteur

Se donner une démarche de lecture adaptée à la situation de communication • Déterminer les stratégies de lecture et d'appréciation appropriées • Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes • Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès et des points à améliorer

Porter un jugement critique

Évaluer la crédibilité des sources et la véracité du contenu • Se situer par rapport aux valeurs, au traitement thématique et aux procédés textuels et linguistiques • Se donner des critères pour faire ressortir la différence, la ressemblance ou la nouveauté d'un texte par rapport à un ou plusieurs autres textes • Confronter son appréciation avec celle de pairs et d'experts

Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

S'appuyer sur ses connaissances relatives aux régularités de la langue et des textes pour en développer de nouvelles • Se référer à des repères culturels d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique et s'en constituer de nouveaux

Critères d'évaluation

– Compréhension des éléments significatifs d'un ou de plusieurs textes
– Interprétation fondée d'un ou de plusieurs textes
– Justification pertinente des réactions à un ou à plusieurs textes
– Jugement critique et fondé sur divers textes ou œuvres à partir de critères
– Recours à des stratégies de lecture appropriées

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève lit et apprécie différents genres de textes de complexité moyenne[1] et traitant de sujets abordés en français ainsi que dans d'autres disciplines. Il est notamment en mesure de s'informer à partir de textes courants, de fonder une appréciation critique, de découvrir des univers littéraires et de se construire des repères culturels.

- Quand l'élève s'informe sur un sujet donné, il lit des textes courants provenant de sources variées en relation avec le sujet traité. Il sélectionne l'information pertinente en s'assurant de sa crédibilité et il peut la synthétiser. Il organise de façon claire l'information tirée d'une ou de plusieurs sources.
- Quand l'élève apprécie des textes littéraires et courants, il porte un jugement critique ou esthétique à partir de quelques critères choisis avec le soutien de l'enseignant. Il fonde son jugement sur des extraits ou des exemples pertinents. Il compare un texte avec d'autres textes, littéraires ou non.
- Quand l'élève découvre des univers littéraires en lisant des textes narratifs et poétiques, il cerne les principaux éléments des textes (personnages, lieux, époque, etc.). Il reconnaît le point de vue adopté par le narrateur ou par certains personnages.

Dans tous les textes qu'il lit, l'élève comprend et interprète les informations explicites et implicites en dégageant les éléments significatifs et en s'appuyant sur le contexte. Il réagit aux choix culturels, textuels et linguistiques les plus évidents. Avec des textes plus complexes, il adopte des stratégies appropriées pour surmonter les difficultés lexicales et syntaxiques. Il fonde son interprétation des textes et sa réaction sur des extraits ou des exemples. Après avoir lu une diversité d'œuvres de qualité du Québec, de la francophonie et d'ailleurs, l'élève peut utiliser son répertoire personnalisé pour établir des liens entre des œuvres.

1. Ces textes traitent habituellement de sujets à la portée des élèves du premier cycle du secondaire. Le vocabulaire utilisé est généralement accessible et ne comporte pas trop d'ambiguïtés ni d'abstractions. De plus, ces textes sont de longueur raisonnable.

Lire et apprécier des textes variés : tableau synthèse des familles de situations

S'informer	Fonder une appréciation critique	Découvrir des univers littéraires	Se construire des repères culturels
en ayant recours à des textes courants	**en appliquant des critères à des textes littéraires et courants**	**en explorant des textes narratifs et poétiques**	**en établissant des liens entre des œuvres littéraires**
pour… – se représenter une réalité, un concept, une question, un problème, une problématique – considérer le monde sous différents angles – créer, élaborer un projet – rédiger un récit – arrêter et justifier un choix ou une opinion – valider des renseignements – contextualiser une œuvre – préparer une discussion, une entrevue ou un jeu-questionnaire – satisfaire sa curiosité – répondre à divers autres besoins ou intentions	**pour…** – préparer un article critique, un commentaire, des suggestions – agir à titre d'expert, conseiller autrui – orienter ses choix, faire valoir ses préférences – animer une discussion – mettre des textes en perspective – baliser ses défis de lecture – affiner son jugement – répondre à divers autres besoins ou intentions	**pour…** – se sensibiliser à diverses façons de raconter, s'inspirer en tant que scripteur – entrevoir différentes facettes de l'être humain à travers les personnages et leurs comportements – participer à un cercle de lecture, dialoguer par écrit avec un autre lecteur – préparer une rencontre avec un auteur – nourrir et stimuler son imaginaire – développer ses goûts, ses champs d'intérêt, son plaisir de lire – répondre à divers autres besoins ou intentions	**pour…** – se constituer un répertoire personnalisé d'œuvres littéraires – se donner progressivement une représentation du monde du livre – cerner ses goûts, ses préférences, ses habitudes, orienter ses explorations – se situer par rapport à soi-même et au monde – participer à un club de lecture, à une discussion – établir des liens avec des repères construits dans d'autres disciplines – répondre à divers autres besoins ou intentions
Textes variés Article de journal, de revue ou de site Internet; article de dictionnaire ou d'encyclopédie; monographie; dépliant promotionnel; consignes et règles; etc.	*Textes variés* Textes d'un même auteur; textes d'auteurs différents touchant un même thème ou un même sujet; textes d'un même genre ou de genres différents; textes originaux ou transposés; textes présentés sur différents supports; etc.	*Textes variés* Romans de différents genres; recueils de poèmes, de récits, de nouvelles ou de contes; etc.	*Textes variés* Œuvres marquantes de la littérature du Québec, de la francophonie et du patrimoine mondial; œuvres contemporaines et du passé; œuvres transposées ou adaptées; etc.

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Pour construire du sens en exerçant son jugement critique, l'élève adopte un **processus** non linéaire (planifier sa lecture; comprendre et interpréter un texte; réagir au texte; évaluer l'efficacité de sa démarche) dont la mise en œuvre fait appel à des **stratégies** applicables à toutes les **familles de situations** ou particulières à certaines d'entre elles. Compte tenu de son bagage de connaissances et de son style d'apprentissage, l'élève, avec le soutien de l'enseignant, est amené à élargir l'éventail de ses stratégies et à choisir celles qui lui sont les plus utiles dans une situation donnée.

S'informer en ayant recours à des textes courants	***Fonder une appréciation critique*** en appliquant des critères à des textes littéraires et courants	***Découvrir des univers littéraires*** en explorant des textes narratifs et poétiques	***Se construire des repères culturels*** en établissant des liens entre des œuvres littéraires

PLANIFIER SA LECTURE

Orienter sa lecture en fonction d'intentions et de besoins

...liés à l'information	...liés à l'appréciation critique	...liés à l'imaginaire et à l'esthétique	...liés au développement culturel

Déterminer sa manière de lire

(survol, lecture sélective ou intégrale, etc.) en tenant compte des exigences et des conditions de réalisation de la tâche ou du projet ainsi que de ses caractéristiques de lecteur

Prévoir une ou plusieurs façons de noter des éléments significatifs

(réactions, questions, associations, sources consultées, citations, concepts unificateurs)

Activer ses connaissances générales et spécifiques

...sur les textes courants, les médias, le sujet, le type et le genre de texte	...sur les textes courants et littéraires, le type et le genre de texte ainsi que les moyens linguistiques permettant de créer des effets particuliers	...sur les textes littéraires, le type et le genre de texte, l'auteur, la maison d'édition et la collection, s'il y a lieu	...sur les œuvres littéraires ainsi que ses expériences culturelles en langue française

Déterminer les éléments à considérer :

sujet (question, problème, problématique), sources à consulter (personnes, sites, documents, etc.), hypothèse de recherche	critères d'appréciation liés à la diversité et à la spécificité des textes (conformité avec le genre, choix des procédés stylistiques, manière d'aborder l'information, crédibilité des sources, etc.)	sens global du texte, éléments de l'univers créé, plan du texte, marques d'énonciation	genre de texte, univers particulier, auteur, œuvre nouvellement parue, collection, adaptation d'une œuvre connue, etc.

Anticiper le contenu à partir d'indices

(quatrième de couverture, intitulés, table des matières, genre de texte, etc.)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S'informer en ayant recours à des textes courants	**Fonder une appréciation critique** en appliquant des critères à des textes littéraires et courants	**Découvrir des univers littéraires** en explorant des textes narratifs et poétiques	**Se construire des repères culturels** en établissant des liens entre des œuvres littéraires

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE

Au fil de la lecture, dégager

…l'information nouvelle	…ce qui donne un aspect de nouveauté, d'originalité au texte	…l'ajout d'éléments nouveaux	…les dimensions marquantes de l'œuvre

Relier au texte les éléments non verbaux

(schéma, graphique, photographie, etc.)

Établir des liens

entre des éléments du texte et d'autres éléments tirés de textes complémentaires ou de son bagage de lecteur, d'auditeur ou de spectateur

Soutenir la progression de sa compréhension

en prenant des notes, en les triant, en les hiérarchisant et en les organisant (schéma, tableau, plan)

Diversifier ses façons de résoudre les difficultés d'ordre lexical ou syntaxique :

analyser la phrase, chercher les référents des pronoms de la 3e personne et des autres substituts, vérifier, en contexte, la signification des marqueurs de relation et des organisateurs textuels, analyser la morphologie du mot (dérivation, composition, etc.), émettre une hypothèse sur un terme équivalent, cerner la partie de la définition du dictionnaire qui est appropriée au contexte, utiliser des outils de recherche

S'interroger sur la possibilité d'autres significations

Comparer son interprétation avec celle d'autrui

Cerner le contenu

• …en dégageant le sujet avec précision • …en reconnaissant les idées principales et secondaires ainsi que les aspects et les sous-aspects du sujet décrit : propriétés, qualités ou parties (composantes, phases, étapes)	• …en comparant des textes pour en dégager les éléments caractéristiques (traitement du sujet, du thème, façon de caractériser l'univers, etc.) • …en appliquant des critères pour faire ressortir les ressemblances et les différences de contenu entre les textes comparés	• …en reconnaissant, dans le récit, les indices de lieu et de temps (époque, durée) • …en reconnaissant, dans le récit, la quête d'équilibre (l'intrigue), les enjeux, les personnages (rôles, caractéristiques, etc.) et le milieu particulier évoqué par le lexique (régionalismes, termes techniques, etc.)	• …en mettant en évidence des éléments caractéristiques de l'œuvre • …en reconnaissant des similitudes (intrigue, univers, thème, narrateur, etc.) entre l'œuvre considérée et d'autres œuvres, particulièrement celles retenues dans son répertoire personnalisé

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S'informer en ayant recours à des textes courants	**Fonder une appréciation critique** en appliquant des critères à des textes littéraires et courants	**Découvrir des univers littéraires** en explorant des textes narratifs et poétiques	**Se construire des repères culturels** en établissant des liens entre des œuvres littéraires

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE (SUITE)

Cerner le contenu (Suite)

• ...en reconnaissant le lien établi, à l'aide d'une comparaison ou d'une métaphore, entre le sujet décrit et un autre élément • ...en sélectionnant les idées importantes ou l'information utile à la tâche ou au projet	• ...en situant tout extrait dans son contexte • ...en s'appuyant sur des sources documentaires pour valider l'information	• ...en reconnaissant, dans le texte poétique, les éléments désignés et ceux évoqués par des associations d'idées, d'images, de mots et de sonorités • ...en reconnaissant l'importance relative des lieux, de l'époque et des personnages • ...en se référant à sa connaissance du monde pour départager le réel et l'imaginaire (réalisme, science-fiction, merveilleux, etc.)	• ...en confrontant sa perception du caractère marquant ou non de l'œuvre avec celle d'autres lecteurs • ...en observant la conformité et l'écart existant entre deux œuvres littéraires ou plusieurs • ...en observant la conformité et l'écart existant entre une œuvre littéraire et sa version transposée

Relier des idées entre elles

en recourant aux organisateurs textuels, aux marqueurs de relation, aux diverses formes de reprise (termes génériques, spécifiques, etc.)

Déterminer à qui le discours rapporté doit être attribué

Dégager l'information véhiculée par le discours rapporté

(trait de personnalité, appartenance sociale, etc.)

Dégager ce qui confère une unité au texte

(champs lexicaux, sujet, thème, énonciation, procédés typographiques ou stylistiques, choix syntaxiques, variété de langue, etc.)

Dégager l'organisation générale de l'ouvrage ou du texte

(mise en pages, intitulés, illustrations, marques de genre, de type, d'énonciation, etc.)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S'informer en ayant recours à des textes courants	**Fonder une appréciation critique** en appliquant des critères à des textes littéraires et courants	**Découvrir des univers littéraires** en explorant des textes narratifs et poétiques	**Se construire des repères culturels** en établissant des liens entre des œuvres littéraires
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE (SUITE)			
Cerner l'organisation du texte			
• ...en dégageant l'ordre de présentation du sujet (évolution dans l'espace, le temps, etc.) • ...en dégageant le fil conducteur à l'aide, notamment, de l'énumération, des organisateurs textuels, des marqueurs de relation et des formes de reprise de l'information • ...en reconnaissant la mention différée ou non du sujet	• ...en le comparant avec d'autres textes pour en dégager les éléments d'organisation (genre, plan, point de vue, etc.) • ...en appliquant des critères pour faire ressortir les ressemblances et les différences d'organisation entre les textes comparés	• ...en reconnaissant, dans le récit, la situation initiale d'équilibre, l'élément perturbateur, le déroulement d'actions ou d'événements constituant une quête d'équilibre, ainsi que le dénouement • ...en reconnaissant, s'il y a lieu, la situation finale • ...en comparant le déroulement du récit à la chronologie de l'histoire à l'aide des indices de temps • ...en dégageant les procédés textuels, linguistiques ou graphiques qui structurent le texte poétique et en marquent le rythme	• ...en mettant en évidence des éléments caractérisant la structure de l'œuvre • ...en observant la conformité et l'écart existant entre deux œuvres littéraires ou plusieurs • ...en observant la conformité et l'écart existant entre une œuvre littéraire et sa version transposée
Retracer la continuité assurée par les formes de reprise de l'information			
Dégager la progression assurée par l'ajout de nouvelles informations			
Déterminer si le point de vue adopté est plutôt objectif ou plutôt subjectif et s'il est maintenu; dans le cas du narrateur, déterminer si ce point de vue est externe ou interne			
Reconnaître l'insertion d'un discours rapporté direct ou indirect			
Reconnaître, dans une séquence textuelle d'un autre type, l'insertion d'un dialogue, d'un passage descriptif ou narratif ainsi que leur intérêt (appuyer des propos, créer une atmosphère, accroître la vraisemblance d'un personnage, etc.)			

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S'informer en ayant recours à des textes courants	**Fonder une appréciation critique** en appliquant des critères à des textes littéraires et courants	**Découvrir des univers littéraires** en explorant des textes narratifs et poétiques	**Se construire des repères culturels** en établissant des liens entre des œuvres littéraires

RÉAGIR À UN TEXTE

Être attentif aux effets du texte ou de l'œuvre sur soi
en établissant des liens entre la vision du monde proposée dans le texte ou l'œuvre et sa propre expérience du monde

Établir un lien entre les procédés d'écriture observés et l'effet produit par le texte ou l'œuvre

Se référer à ses goûts, à ses champs d'intérêt, à ses connaissances et à sa sensibilité esthétique à l'égard des textes et de la langue pour situer ses réactions au texte ou à l'œuvre

Expliciter ses réactions en s'appuyant sur le texte ou l'œuvre

Comparer ses réactions avec celles suscitées par divers textes ou productions artistiques

Établir des liens entre ses lectures et ses propres écrits
(préférences, habitudes, etc.)

Partager ses réactions avec d'autres lecteurs de manière à nuancer, à renforcer ou à réviser ses perceptions

ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHE

Expliciter sa démarche et les stratégies utilisées en activant ses mécanismes de questionnement et d'autocontrôle

Dégager sa capacité d'adaptation à des situations variées de lecture

Évaluer l'efficacité de ses stratégies (planification, compréhension, interprétation et réaction) **en fonction de la nature et du degré de difficulté des textes ainsi que de la tâche ou du projet à réaliser**

Noter ses progrès et ses besoins d'amélioration en tenant compte du développement de son autonomie

Situer l'apport du texte ou de l'œuvre à ses connaissances générales et à ses connaissances spécifiques sur la langue, les textes et la culture

Situer sa lecture du texte ou de l'œuvre dans son profil de lecteur afin de se fixer de nouveaux défis

Il suffit aujourd'hui d'un mot, d'un geste, d'un regard, d'une odeur, d'une emotion, d'un paysage, du chant d'un oiseau, d'une larme, pour que d'autres mots jaillissent, que se construisent des paragraphes, des chapitres, et que, petit à petit, s'écrive l'histoire d'une vie.

Michel Noël

En français et dans toutes les autres disciplines, l'élève écrit pour structurer sa pensée, apprendre, créer, interagir. Il a donc souvent l'occasion et l'obligation de rédiger des textes courts. Qu'il s'agisse de réactions, de suggestions, de justifications, d'autoévaluations, de questions ou de réponses, ces textes remplissent des fonctions précises et souvent utilitaires. Ils permettent au scripteur de clarifier sa pensée, de conserver des traces de ses expériences, de planifier des projets, de témoigner de sa compréhension et de l'intégration de ses connaissances ou de situer l'état de sa réflexion.

L'enseignant doit faire en sorte que l'élève planifie et révise ses textes, seul et avec d'autres. Il doit l'amener à écrire régulièrement, sur différents supports, des textes diversifiés et de longueur variable. À ce titre, l'utilisation de la technologie et des logiciels de traitement de texte comportant un correcteur d'orthographe apparaît désormais incontournable. La rédaction de textes courts est non seulement avantageuse, mais indispensable. L'enseignant propose fréquemment à l'élève de rédiger des textes pouvant être produits, cernés et traités rapidement. Ces derniers favorisent le travail sur un nombre restreint d'éléments d'apprentissage, par exemple la continuité, certains accords, la ponctuation ou la détection d'erreurs, ce qui permet plus facilement à l'élève de réviser et de corriger ses écrits ainsi que de constater ses progrès. Il y a là un facteur de motivation à la fois évident et propice au réinvestissement dans des productions plus longues.

Comment l'élève devient-il compétent en écriture? En apprenant à faire appel à toutes les composantes de la compétence. Ces composantes sont présentées ci-dessous et explicitées dans le schéma de la page 111. Elles sont intrinsèquement liées et ne doivent être abordées qu'en relation les unes avec les autres. C'est dans leur complémentarité que se définit au quotidien la compétence *Écrire des textes variés* et que s'effectuent les apprentissages qui lui sont associés.

Préoccupé de construire un texte de qualité, significatif et cohérent, l'élève développe un processus d'écriture qui l'amène à planifier, à rédiger, à réviser, à améliorer, à corriger son texte et à se prononcer sur l'efficacité de sa démarche. À l'instar des rédacteurs professionnels, il apprend à explorer et à choisir des idées, à utiliser un vocabulaire précis ou évocateur, à organiser son texte et à en marquer les articulations, de même qu'à assurer la continuité et la progression de l'information qu'il contient. Il s'efforce d'employer une orthographe, une ponctuation et une syntaxe correctes. Le retour réflexif sur ce qu'il a écrit l'amène à expliciter ses propos et à ajuster son texte à la suite de relectures ciblées ou de suggestions d'autrui. Il prend ainsi conscience de l'importance de la révision au cours et à la fin de la rédaction. Écrire, c'est aussi réécrire. En effet, la présence de notes, de ratures ou de renvois renseigne sur le processus suivi et les difficultés éprouvées. À cet égard, les manuscrits d'écrivains offrent un témoignage éloquent.

L'écriture se dissocie difficilement de la lecture et les textes lus constituent des guides de même que des sources possibles d'inspiration. Sensibilisé, en lecture, aux effets produits par des textes courants et littéraires, l'élève devient attentif aux façons de faire privilégiées par des auteurs. Il peut alors se constituer une banque de procédés d'écriture afin de pouvoir s'y référer lorsqu'il voudra à son tour surprendre son destinataire, le convaincre, le faire rire ou l'émouvoir. Au moment de planifier son texte ou en cours de rédaction, il sollicite sa pensée créatrice et fait des essais afin d'explorer, par exemple, différentes façons de présenter un sujet, de caractériser des personnages, de dénouer une intrigue, d'agencer les mots d'un poème. De plus, il découvre l'avantage du recours à différents types et genres de textes dont il se sert comme ressource pour la création. Ainsi, il peut faire d'un sujet tel que l'environnement le moteur d'un récit, le thème d'une chanson, l'objet d'un article de journal ou d'un plan d'aménagement. Selon son analyse de la situation, il sélectionne ce qu'il juge le plus susceptible d'intéresser ou d'étonner ses destinataires, ou encore ce qui traduit le mieux les idées ou les sentiments qu'il veut partager.

Toute langue est un système régi par des normes, marqué par des usages sociaux et qui se déploie dans une large variété de textes. Au secondaire, l'élève enrichit sa compréhension des concepts associés à la langue et étend les liens qu'il établit entre eux. Il augmente sa capacité à analyser des textes ou des phrases, à appliquer des règles dans des contextes plus complexes. Toutefois, son principal défi est d'apprendre à tirer profit de processus et de stratégies pour écrire correctement et être compris par ses destinataires. Chaque situation d'écriture lui offre l'occasion de mobiliser ses connaissances et d'en développer de nouvelles. Actif dans ses apprentissages, il prend conscience du fait que les connaissances sur la langue, les textes et la culture se développent grâce à une pratique réflexive. Il est encouragé à confronter ses représentations avec celles des autres, à rendre explicites les liens qu'il établit entre des concepts et des notions, de même qu'à partager ses repères culturels et ses découvertes concernant la richesse de la langue française.

L'élève apprend à réfléchir sur ses écrits afin de dégager son profil de scripteur. Aime-t-il écrire? Préfère-t-il inventer des récits ou composer des poèmes? A-t-il de la facilité à découper des paragraphes? Éprouve-t-il des difficultés avec certains accords? Accepte-t-il aisément les commentaires de ses pairs? Attentif à ses caractéristiques de scripteur, il est amené à faire l'analyse d'une situation de communication afin d'adopter une démarche adaptée à ses besoins et de choisir les stratégies qu'il juge les plus appropriées.

Pour que l'élève développe sa compétence à écrire des textes de genres et de types variés, l'enseignant organise ses interventions à partir de quatre familles de situations qui activent simultanément, mais à des degrés divers, toutes les composantes de la compétence. Les textes sont parfois rédigés de manière spontanée, alors qu'à d'autres moments ils constituent l'aboutissement d'une planification. Il peut s'agir tout autant d'écrits personnels (notes de lecture, aide-mémoire, journal, etc.) que d'écrits sociaux (affiche, titre et notice descriptive pour une exposition, formulaire à remplir, lettre, etc.) ou encore d'écrits scolaires (protocole en science, synthèse en histoire, sondage en mathématique, etc.). La variation des paramètres des situations (intention, destinataire, temps alloué, environnement, etc.) permet d'explorer un large éventail de possibilités linguistiques et textuelles. Elle permet également de baliser le niveau de difficulté et de complexité des tâches ou des projets pour marquer la progression de l'apprentissage et circonscrire les attentes propres au premier cycle du secondaire.

L'élève est placé dans des situations où il doit donner de l'information à des destinataires particuliers. À cet égard, au premier cycle du secondaire, il fait des apprentissages systématiques, relatifs à la description[2], qu'il applique d'abord à des réalités statiques ou immobiles puis à des réalités dynamiques. Parce que la description est utile dans toutes les disciplines, l'enseignant accorde une attention particulière à la grande variété de ses formes et il veille à ce que l'élève établisse le plus de liens possible entre les descriptions qu'il rencontre en lecture et celles qu'il produit en écriture.

La description est un mode d'organisation du texte qui contribue à faire voir et, dans certains cas, à faire agir. Aussi l'élève apprend-il à identifier les aspects et les sous-aspects d'objets ou de réalités, à en nommer les propriétés avec précision, à les qualifier et à les situer dans l'espace et le temps. Le point de vue qu'il adopte, plutôt neutre ou plutôt expressif, oriente sa sélection d'éléments d'information. Au moment d'ordonner ces derniers, il est sensibilisé au fait qu'il peut exister un ordre obligé, comme c'est le cas dans une procédure ou un mode d'emploi, ou qu'il lui appartient de déterminer cet ordre. L'énumération est certes un procédé privilégié dans la description, mais l'élève est aussi invité à utiliser des analogies, des métaphores et des comparaisons.

Que ce soit en classe de français ou dans les autres disciplines, l'élève est souvent appelé à donner son opinion, à orienter une décision, à prendre position sur un sujet, à réagir, à juger, à apprécier ou à privilégier une façon de faire. Dans tous les cas, il doit appuyer ses propos et non se contenter d'émettre des idées. Il lui faut donc apprendre à rédiger des justifications[3] à l'intention d'un destinataire particulier et à les soutenir, dans la mesure du possible, à l'aide de faits vérifiables, d'exemples probants ou de données précises. À cet égard, l'élève doit porter un jugement critique sur les ressources consultées afin de s'assurer de leur crédibilité.

Pour élaborer une justification, la recherche de liens entre les énoncés s'avère fondamentale pour l'élève. Il lui faut réfléchir et explorer diverses possibilités afin de sélectionner des éléments pertinents et les marqueurs de relation permettant de les enchaîner de manière appropriée. L'articulation des idées va donc de pair avec la structuration de la pensée. L'élève apprend à circonscrire et à mettre en évidence les raisons qui orientent ou fondent une position. Il expérimente différents procédés tels que la comparaison, la définition, l'accumulation et la citation. Il

2. Au cycle suivant, il ajoutera l'explication à son répertoire de ressources.
3. La rédaction de justifications constitue une sensibilisation à l'argumentation, laquelle fera l'objet d'un apprentissage systématique au cycle suivant.

découvre aussi l'avantage d'échanger avec ses pairs et de confronter ses idées avec les leurs afin de mieux évaluer la pertinence des éléments qu'il a retenus.

Écrire pour inventer permet à l'élève d'exprimer et de partager sa vision du monde. Même si plusieurs genres de récits ont été abordés au primaire, le travail systématique sur le texte narratif est nouveau en écriture. La construction de récits met en branle des procédés d'écriture observés en lecture et mis en évidence par la réflexion sur la grammaire du texte et de la phrase. Au premier cycle du secondaire, on privilégie la rédaction de récits comportant un déroulement chronologique. L'élève doit orchestrer les éléments de son récit de façon à créer une mise en intrigue comportant une quête d'équilibre. En outre, il apprend à y insérer des passages descriptifs et des dialogues.

Quel que soit l'univers créé, les événements, les actions et les rebondissements nécessitent toujours une recherche de cohérence. C'est pourquoi l'enseignant amène l'élève à se préoccuper de pertinence, de continuité et de non-contradiction. Il l'invite à planifier son récit de diverses manières, à recourir à des stratégies de mise en texte et de révision. La fréquentation assidue et guidée d'œuvres littéraires de qualité permet à l'élève de découvrir de nouvelles façons de raconter des intrigues, par exemple en variant la caractérisation des personnages, leurs rapports ou le point de vue narratif.

Dans cette famille de situations, l'accent est mis sur l'acquisition et l'intégration de procédés d'écriture particuliers inspirés des façons de faire des écrivains, des journalistes et autres professionnels de l'écriture. À l'intérieur d'ateliers d'écriture, l'élève apprend à s'intéresser à la façon dont les textes sont construits : il lit pour apprendre à écrire. Dans cette optique, l'enseignant l'invite à transformer des textes de départ de même qu'à générer de nouveaux textes à partir de règles ou de contraintes d'écriture. L'exploration de procédés d'écriture lui permet de travailler, par exemple, les transpositions de genres, les jeux de sonorités, la création de mots nouveaux ou la production d'images fortes.

Tout peut servir l'inspiration : phrase de départ, fragment de texte, slogan, proverbe, liste de mots, expression figée, illustration, schéma, pièce musicale, photographie, peinture, etc. Même les dictionnaires usuels – électroniques ou autres – et les dictionnaires de rimes, de synonymes, de proverbes, etc., peuvent être utilisés comme des outils de création pour écrire aussi bien des définitions fantaisistes que des poèmes, des chansons, des monologues ou des pastiches (*À la manière de...*). Cette famille de situations vise à accroître la sensibilité de l'élève à l'égard des façons particulières d'utiliser la langue pour susciter l'intérêt de ses destinataires et améliorer la qualité de tous ses écrits.

Compétence 2 et ses composantes

Élaborer un texte cohérent

Planifier l'écriture de son texte • Rédiger son texte • Le réviser, l'améliorer et le corriger • Évaluer l'efficacité de sa démarche

Faire appel à sa créativité

Explorer différentes façons d'aborder un sujet • S'inspirer de ses lectures pour créer des univers • Recourir aux ressources de la langue pour produire des effets visant à susciter l'intérêt de différents destinataires

Écrire des textes variés

Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

S'appuyer sur ses connaissances relatives aux régularités de la langue et des textes pour en développer de nouvelles • Utiliser une démarche d'analyse pour rédiger des phrases correctes et appropriées • Tenir compte de la norme et des usages sociaux • Se référer à des repères culturels d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique et s'en constituer de nouveaux

Réfléchir à sa pratique de scripteur

Se donner une démarche d'écriture adaptée à la situation de communication • Déterminer les stratégies d'écriture appropriées • Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes • Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès et des points à améliorer

Critères d'évaluation

- Adaptation à la situation d'écriture
- Cohérence du texte
- Construction des phrases et ponctuation appropriées
- Justesse du vocabulaire utilisé
- Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale
- Recours à des stratégies d'écriture appropriées

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève rédige différents genres de textes courts ainsi que des textes de longueur moyenne lui permettant de communiquer aisément dans le cours de français comme dans d'autres disciplines. Il est notamment en mesure de donner de l'information de façon claire au moyen de descriptions, d'appuyer ses propos par de courtes justifications et de créer des mises en intrigue en rédigeant des récits. Par ses écrits, il manifeste sa capacité à choisir le genre de texte approprié pour répondre à la tâche demandée en tenant compte du destinataire, de l'intention de communication et des conditions de réalisation.

- Quand l'élève rédige des descriptions, il organise l'information selon un ordre évident et il situe de façon claire les éléments décrits dans l'espace et le temps. Selon la situation, il adopte un point de vue qu'il tend à maintenir tout au long de son texte. Il décrit les éléments de façon détaillée, les nomme et les qualifie au moyen d'un vocabulaire précis.
- Quand l'élève fournit de courtes justifications, il s'appuie sur des faits, des exemples ou des données pertinentes et peut en nommer les sources. Il présente ses idées de façon généralement claire en évitant la contradiction.
- Quand l'élève rédige des récits, il crée des univers qui se rapprochent de la réalité ou qui sont totalement imaginaires, dans lesquels il développe une mise en intrigue. Il le fait aussi bien au présent qu'au passé, à la 1re qu'à la 3e personne. Il structure ses récits de façon claire. Il organise les événements selon un ordre chronologique facile à suivre. Il utilise un vocabulaire approprié et parfois évocateur.

Dans ses différents écrits, l'élève assure la continuité au moyen de substituts et évite la répétition abusive. Il fait progresser ses idées en établissant des liens entre elles, notamment au moyen de marqueurs de relation et d'organisateurs textuels appropriés. Il utilise un système verbal généralement cohérent. Il a recours à quelques procédés d'écriture dans le but de susciter l'intérêt du destinataire. Il construit et ponctue convenablement ses phrases. Il orthographie correctement les termes courants et effectue adéquatement les accords usuels dans le groupe du nom et le groupe du verbe. Il fait appel à des stratégies liées à la planification, à la rédaction, à la révision et à la correction pour améliorer ses écrits.

Écrire des textes variés : tableau synthèse des familles de situations

Informer	Appuyer ses propos	Inventer des intrigues	Expérimenter divers procédés d'écriture
en élaborant des descriptions	**en élaborant des justifications**	**en élaborant des récits**	**en élaborant des textes inspirés de repères culturels**
pour… – rendre compte d'expériences, d'observations, d'événements – diffuser des renseignements demandés – présenter une personne, un objet, une idée, un lieu, un paysage, une époque, etc. – accompagner un graphique, une photographie, une illustration – formuler des interrogations – préciser des sentiments, des émotions – guider l'action, expliciter une démarche – répondre à divers autres besoins ou intentions	**pour…** – soutenir une interprétation, une réaction – fonder une opinion, une appréciation, un jugement – confronter des prises de position – étoffer une demande, une requête – partager des perceptions, des représentations liées à des repères culturels – répondre à divers autres besoins ou intentions	**pour…** – raconter des aventures, des histoires fantaisistes ou vraisemblables – tenir en haleine, étonner, faire rire, émouvoir – faire rêver, faire réfléchir – transposer la réalité dans d'autres univers – illustrer des comportements, des valeurs – réinvestir certains procédés expérimentés – participer à des publications, à des concours – répondre à divers autres besoins ou intentions	**pour…** – stimuler sa créativité – générer des images – se familiariser avec des usages diversifiés de la langue écrite – étendre le registre de ses façons de s'exprimer – répondre à divers autres besoins ou intentions
Textes variés Capsule d'information dans un journal ou une revue; rapport de laboratoire; portrait d'une personne ou d'un personnage; vignette, légende, notice, définition, intitulé; préparation d'un sondage ou d'une entrevue; réaction, commentaire; procédure, protocole; consignes et règles, etc.	*Textes variés* Commentaire critique; recommandation de lectures et d'activités culturelles; défense de ses choix ou de ses prises de position; présentation du bien-fondé d'une démarche, d'une évaluation ou d'une autoévaluation; lettre de sollicitation; texte de mise en candidature aux élections scolaires; etc.	*Textes variés* Récit d'aventures, récit de science-fiction ou récit fantastique; conte; bande dessinée; fable; etc.	*Textes variés* Poème; chanson; monologue; slogan, texte publicitaire; pastiche; parodie; etc.

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Pour élaborer un texte cohérent, conforme à son intention de communication et tenant compte de son destinataire, l'élève adopte un **processus** non linéaire (planifier l'écriture de son texte; le rédiger; le réviser, l'améliorer et le corriger; évaluer l'efficacité de sa démarche) dont la mise en œuvre fait appel à des stratégies applicables à toutes les **familles de situations** ou particulières à certaines d'entre elles. En outre, il doit s'appuyer sur les observations qu'il a faites en lecture. Compte tenu de son bagage de connaissances et de son style d'apprentissage, l'élève, avec le soutien de l'enseignant, est amené à élargir l'éventail de ses stratégies et à choisir celles qui lui sont les plus utiles dans une situation donnée.

Informer en élaborant des descriptions	**Appuyer ses propos** en élaborant des justifications	**Inventer des intrigues** en élaborant des récits	**Expérimenter divers procédés d'écriture** en élaborant des textes inspirés de repères culturels

PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE

Cerner ses intentions et ses besoins

Déterminer les caractéristiques à privilégier chez son destinataire
pour choisir ses idées et la manière de les présenter

Tenir compte des conditions de réalisation de la tâche ou du projet ainsi que de ses caractéristiques de scripteur
pour déterminer sa manière d'écrire (exploration des idées, plan, modalités de révision, etc.) et se donner un défi personnel

Choisir le point de vue

…d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif	…d'un narrateur omniscient, témoin ou participant, racontant à la 1re ou à la 3e personne, au présent ou au passé	…d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif

Déterminer le contenu de son texte en faisant appel à diverses ressources
(documentation, notes de lecture ou d'écoute, techniques de créativité, logiciels d'idéation, connaissances générales, expériences, sentiments, émotions, imagination, etc.)

Anticiper le genre du texte

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Informer en élaborant des descriptions	**Appuyer ses propos** en élaborant des justifications	**Inventer des intrigues** en élaborant des récits	**Expérimenter divers procédés d'écriture** en élaborant des textes inspirés de repères culturels

PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE (SUITE)

Se référer à des textes dans lesquels on a observé des façons intéressantes

…de décrire : concision, agencement des aspects et des sous-aspects, point de vue, etc.	…de justifier : comparaison, choix d'exemples, précision, point de vue, etc.	…de raconter : suspense, relations entre les personnages, humour, point de vue, etc.	…d'écrire : transposition de genre, jeux de sonorités, découpage en vers, images, allusions, etc.

Se représenter le sujet et choisir les éléments appropriés

…pour décrire à la manière d'un observateur	…pour justifier ses propos en anticipant les réactions du destinataire	…pour créer un univers vraisemblable ou non et en déterminer les principaux éléments (narrateur, intrigue, personnages, lieux, temps)	…pour expérimenter les procédés qu'on souhaite explorer (répétition de sons, de mots ou de structures, comparaison, métaphore, inversion, etc.)

Sélectionner des éléments

…relatifs aux aspects et aux sous-aspects (propriétés, qualités ou parties) à privilégier et, au besoin, des éléments non verbaux complémentaires (schémas, photographies, etc.)	…relatifs aux faits, aux exemples ou aux données susceptibles de fournir le meilleur appui	…relatifs aux caractéristiques imaginées en ce qui concerne les personnages, les lieux, l'époque ou la durée pour alimenter au mieux l'intrigue	…relatifs aux possibilités d'expression les plus intéressantes à partir de procédés imposés ou choisis

Ordonner les éléments choisis et se donner un principe d'organisation

…pour décrire : évolution selon l'espace, le temps, le degré d'importance, de précision, de sensibilité, etc.	…pour justifier : ordre croissant ou décroissant d'importance, allant du général au particulier ou vice versa, etc.	…pour se donner un fil conducteur permettant de faire progresser l'intrigue et de tirer profit, notamment, du schéma narratif	…pour soutenir l'effet que l'on souhaite créer

Prévoir d'introduire, de conclure, de marquer ou de faire progresser ses propos

en explorant différentes façons de faire

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Informer en élaborant des descriptions	**Appuyer ses propos** en élaborant des justifications	**Inventer des intrigues** en élaborant des récits	**Expérimenter divers procédés d'écriture** en élaborant des textes inspirés de repères culturels

RÉDIGER SON TEXTE

Faire un brouillon

en se référant à ses notes personnelles et l'annoter pour retracer les retouches à effectuer

Utiliser, si possible, un traitement de texte

pour faciliter l'ajout, l'effacement, le remplacement et le déplacement d'éléments

Se relire régulièrement au cours de la rédaction

pour enchaîner ses idées, vérifier la cohérence de ses propos et rectifier les erreurs syntaxiques, orthographiques et lexicales évidentes

Établir des liens

…entre le sujet de la description et la façon de nommer, de situer, de qualifier et de détailler les éléments retenus en utilisant divers procédés stylistiques (énumération, comparaison, etc.) et diverses ressources syntaxiques (compléments du nom et du verbe, types et formes de phrases, etc.)	…entre une réaction et une appréciation, une question et une réponse, un jugement et des faits, des données ou des exemples, etc.	…entre une situation initiale d'équilibre, un élément perturbateur, des actions visant le rétablissement de l'équilibre et un dénouement mettant fin à la quête d'équilibre (la situation finale sera travaillée au cycle suivant)	…entre le sens général du texte, les images, les mises en relief, le rythme, etc.

Privilégier un mode d'organisation

…permettant de présenter le sujet décrit et de marquer la progression des aspects et des sous-aspects par l'emploi d'organisateurs textuels, de repères spatiaux, temporels ou hiérarchiques, de codes numériques ou alphabétiques, etc.	… permettant de présenter ses justifications sous une forme appropriée (texte suivi, tableau comparatif, liste, graphique accompagné d'une légende, etc.)	…permettant de présenter l'histoire selon un ordre chronologique et d'insérer, au besoin, des descriptions et des dialogues pour mettre en valeur un élément, créer une impression de vraisemblance ou une atmosphère, etc. (les ruptures chronologiques seront travaillées au cycle suivant)	…permettant de présenter le texte en harmonisant les procédés retenus

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Informer en élaborant des descriptions	***Appuyer ses propos*** en élaborant des justifications	***Inventer des intrigues*** en élaborant des récits	***Expérimenter divers procédés d'écriture*** en élaborant des textes inspirés de repères culturels

RÉDIGER SON TEXTE (SUITE)

Utiliser, en plus d'un vocabulaire précis et nuancé, une syntaxe et un vocabulaire appropriés au point de vue et respectant la variété de langue standard	***Utiliser un vocabulaire et une variété de langue adaptés à l'univers créé et au genre adopté***
Assurer la cohérence du texte par la pertinence des éléments choisis, l'absence de contradiction, la reprise de l'information, l'adoption et le maintien d'un point de vue, l'ajout et l'enchaînement d'éléments nouveaux	***Assurer l'unité du texte*** par le point de vue, les champs lexicaux, les procédés stylistiques, les choix syntaxiques, etc.
Utiliser des paragraphes pour regrouper des éléments en unités de sens et assurer la transition à l'aide de mots, de groupes de mots ou de phrases qui révèlent les articulations du texte en indiquant l'ordre ou la progression	
Au besoin, donner au texte un titre explicite ou évocateur et insérer des intertitres	***Donner au texte un titre évocateur***

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Informer en élaborant des descriptions	**Appuyer ses propos** en élaborant des justifications	**Inventer des intrigues** en élaborant des récits	**Expérimenter divers procédés d'écriture** en élaborant des textes inspirés de repères culturels

RÉVISER, AMÉLIORER ET CORRIGER SON TEXTE

Relire son texte en le considérant sous des angles différents

(ses intentions, les caractéristiques du destinataire, les exigences liées à la tâche, ses forces et ses difficultés en tant que scripteur, etc.)

Lire des textes produits par ses pairs

pour observer différentes façons de réaliser la tâche ou le projet et pour fournir une rétroaction

Soumettre son texte à la critique

afin de vérifier l'intérêt qu'il suscite et l'effet qu'il produit

Reconsidérer la pertinence

...et le degré de précision des aspects et des sous-aspects pour assurer la clarté et l'intérêt de la représentation du sujet	...et le degré de précision des faits, des données et des exemples retenus pour assurer la clarté et l'intérêt ou la justification	...des éléments de l'univers référentiel pour assurer la clarté et l'intérêt de l'intrigue, pour caractériser les personnages et l'action ainsi que pour situer le récit dans le temps et l'espace	...des éléments référentiels pour assurer l'acceptabilité et l'intérêt des images ainsi que des évocations
Reconsidérer l'ordre et la progression des éléments retenus de même que la justesse des substituts		**Reconsidérer le déroulement et la progression du récit, l'insertion de descriptions et de discours rapportés ainsi que la justesse des substituts**	**Reconsidérer l'harmonisation de la structure d'ensemble du texte** en fonction des procédés privilégiés

Reconsidérer le point de vue, le maintien du point de vue et, s'il y a lieu, justifier les changements

Améliorer son texte

(ajouter des précisions, éliminer les redondances, les digressions et les doubles négations, reformuler avec précision les éléments vagues, établir explicitement des liens entre des idées simplement accumulées, faire des mises en évidence, varier le vocabulaire et la syntaxe, etc.)

Dans le cas d'éléments transposés de l'oral à l'écrit ou d'un genre de texte à un autre, vérifier si la rédaction respecte les exigences linguistiques de la transposition

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Informer en élaborant des descriptions	***Appuyer ses propos*** en élaborant des justifications	***Inventer des intrigues*** en élaborant des récits	***Expérimenter divers procédés d'écriture*** en élaborant des textes inspirés de repères culturels

RÉVISER, AMÉLIORER ET CORRIGER SON TEXTE (SUITE)

Vérifier si le vocabulaire et la variété de langue sont adaptés

…à la situation, si les mots utilisés appartiennent à la langue française et si leur sens est juste dans le contexte	…à l'univers créé et au genre choisi, si les mots utilisés appartiennent à la langue française et si leur sens est juste dans le contexte	…à l'univers créé, au genre choisi et à l'effet escompté

Vérifier si les structures des phrases et la ponctuation sont appropriées
en utilisant au besoin des outils de référence

Vérifier l'application des règles de l'orthographe grammaticale et le respect des contraintes de l'orthographe d'usage
en utilisant au besoin des outils de référence

Corriger son texte
en recourant à une démarche d'autocorrection, en consultant des dictionnaires, une grammaire ou toute autre source d'information, en mettant à profit les manipulations syntaxiques et, si possible, les fonctions d'un logiciel de traitement de texte

Rédiger une version finale qui intègre les éléments révisés, améliorés et corrigés

ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHE

Expliciter sa démarche et les stratégies utilisées
en activant ses mécanismes de questionnement et d'autocontrôle

Évaluer dans quelle mesure ses stratégies d'écriture ont facilité l'élaboration de son texte

Cerner ses points forts et ses difficultés

Noter ses progrès et les points à améliorer

Évaluer dans quelle mesure les défis fixés ont été relevés et reconnaître ce qui peut être fait avec de l'aide et ce qui peut l'être de manière autonome

Dégager ce que la rédaction de son texte a permis d'ajouter à ses connaissances
sur le sujet, le type ou le genre de texte et la langue

Dégager sa capacité d'adaptation à des situations variées d'écriture

COMPÉTENCE 3 Communiquer oralement selon des modalités variées

Les mots sont des grains de nourriture pour l'esprit... Et c'est l'esprit qui donne au corps le sens de la vie et l'envie de vivre... [...] Vous avez droit à la parole. Vous avez droit aux mots. [...] Et vous avez le droit de dire et d'écrire ce que vous pensez. Prenez ces droits.

Gilles Vigneault

Sens de la compétence

Comment l'élève peut-il développer sa compétence à communiquer oralement? Comment l'amener à utiliser une langue orale de qualité? Il n'est pas suffisant de faire en sorte que les élèves parlent entre eux pour qu'ils développent leur compétence à communiquer oralement. Ce n'est pas non plus parce que l'élève réussit à se faire comprendre par ses pairs qu'il dispose des ressources nécessaires pour y parvenir auprès d'un plus large auditoire. Il lui faut apprendre à s'exprimer avec confiance et efficacité, dans le respect de la parole de l'autre, et à acquérir une langue standard afin d'interagir et de communiquer efficacement dans un grand nombre de situations scolaires et sociales. Le défi majeur de la classe de français, en ce qui a trait à la communication orale, consiste à outiller l'élève pour qu'il devienne un auditeur avisé et qu'il prenne la parole avec assurance et de manière réfléchie dans une grande diversité de situations.

Pour l'élève, l'enseignant est à la fois un modèle et un médiateur qui fait preuve d'un usage soigné de la langue, non seulement sur le plan de la prononciation, mais aussi sur celui du choix du vocabulaire et des tournures syntaxiques. Soucieux du développement de la compétence à communiquer oralement, il intervient de façon dynamique et crée les conditions nécessaires pour que l'élève acquière de nouvelles stratégies et s'en serve adéquatement dans différentes situations.

La compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* peut être cernée par les composantes présentées ci-dessous et explicitées dans le schéma de la page 122. Ces composantes sont intrinsèquement liées et ne doivent être abordées qu'en relation les unes avec les autres. C'est dans leur complémentarité que se définit au quotidien la compétence et que s'effectuent les apprentissages qui lui sont associés. Par ailleurs, les acquis réalisés ne se limitent pas à cette compétence : ils sont transférables d'un contexte d'apprentissage à un autre, quelle que soit la discipline.

Construire du sens

Pour tirer pleinement profit d'une situation d'écoute, l'élève doit apprendre à être attentif à ce qu'il est, aussi bien qu'à tous les paramètres de la situation. Son intention de même que les conditions de réalisation de la tâche ou du projet constituent des balises dont il se sert pour planifier son écoute. Il établit des liens entre sa capacité de concentration et les sources possibles de distraction. Obligé de tenir compte des limites de sa mémoire, il se donne des moyens pour organiser et retenir l'information. Par exemple, il prend des notes à l'aide de mots-clés ou d'organisateurs graphiques. Il développe des comportements différents selon qu'il a ou non la possibilité de réécouter un enregistrement ou de questionner la personne qui parle ou selon que sa réaction est sollicitée ou non après l'écoute. Pour comprendre et interpréter des propos, il s'appuie sur les marques de l'oral, notamment celles qui permettent la nuance et le renforcement. Il ne réagit pas seulement au contenu du discours, mais aussi à la façon dont les locuteurs prennent la parole. Sensibilisé à la variété des situations d'écoute, il apprend à évaluer l'efficacité de sa démarche afin de pouvoir l'ajuster dans une situation semblable ou différente.

Interagir oralement

En classe, l'élève prend la parole pour informer ses pairs, soit individuellement comme porte-parole d'un groupe ou à titre d'expert, soit en interaction comme membre d'une équipe ou comme participant à des échanges collectifs. L'analyse de la situation de communication orale apparaît alors comme indispensable pour la planification de la démarche à adopter et le choix de stratégies appropriées. Lorsqu'il prend la parole, l'élève fournit à ses destinataires des indices verbaux et non verbaux qui signalent l'enchaînement de ses propos et il évite les digressions ainsi que les contradictions. Il développe les ressources nécessaires pour répondre à des demandes de reformulation, d'explicitation ou d'exemplification. Il tient donc compte des réactions de ses auditeurs ou interlocuteurs et prend soin de vérifier régulièrement s'il est compris. Il apprend à s'ajuster, que la situation permette l'interaction pendant la prise

de parole ou après. Pour prendre conscience des stratégies qu'il utilise, il recourt à des enregistrements qui lui permettent de s'observer en action et d'évaluer l'efficacité de sa démarche.

Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

L'écoute de documents oraux de différents genres et présentant des usages diversifiés de la langue française constitue le point de départ pour le travail à faire relativement à la langue orale. L'élève apprend à découvrir les caractéristiques de l'oralité et à porter attention, entre autres, à la redondance, à la répétition, à l'ellipse, à l'hésitation, au débit, à l'intonation ainsi qu'à la prononciation. Il est amené à établir des liens entre la langue orale et la langue écrite de manière à en dégager des similitudes et des différences. Il peut alors constater que certains apprentissages faits à l'écrit sont également utiles à l'oral, notamment ceux reliés au genre, au nombre, aux accords, à la morphologie des temps verbaux, à la construction de l'interrogation et au choix du pronom relatif. Au cours d'expériences diversifiées de communication orale, il découvre l'existence des variétés de langue et constate dans quelles situations la langue standard et la langue familière paraissent appropriées. Compte tenu des situations proposées par l'enseignant, l'élève est invité à s'exprimer en respectant le français standard en usage au Québec. Ses efforts de correction linguistique se situent clairement dans une perspective de développement et non de correction excessive. L'aisance qu'il acquiert progressivement pour ce qui est de manier la langue orale est renforcée par l'utilisation de repères d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique qui lui permettent d'accroître la qualité de son écoute et de sa prise de parole.

Réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur

L'élève doit apprendre à réfléchir aux différentes façons d'utiliser la langue orale en contexte. Qu'est-ce qui différencie sa prise de parole en tant que participant à une discussion en classe de celle d'un délégué auprès de la direction de l'école ou d'un animateur à la radio scolaire? Sa façon de s'exprimer suscite-t-elle la confrontation ou la collaboration? Se propose-t-il parfois comme porte-parole? Une même attitude convient-elle à l'écoute d'un conférencier invité et au visionnement d'un documentaire ou de la transposition cinématographique d'un roman? Graduellement, il prend conscience de son comportement d'auditeur et de l'effet de sa prise de parole sur ses interlocuteurs. Il reconnaît les situations où il se sent à l'aise, celles qui génèrent chez lui un inconfort et celles qui nécessitent l'acquisition de nouvelles stratégies.

Des familles de situations

Soucieux de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement, l'enseignant crée un climat d'ouverture et de respect mutuel. Il intervient de façon dynamique et crée les conditions nécessaires pour que l'élève acquière de nouvelles stratégies et s'en serve adéquatement dans différentes situations. Il place l'élève dans des contextes stimulants liés à trois familles de situations où il sera tour à tour auditeur, interlocuteur et locuteur. En faisant varier les paramètres de la communication (intention, auditeurs et interlocuteurs, communication en direct ou en différé, etc.) et le rôle de l'élève, l'enseignant peut générer de nombreux scénarios d'apprentissage. Ces situations permettent à l'élève d'activer à des degrés divers, les composantes de la compétence.

S'informer en ayant recours à l'écoute

Inscrite à l'intérieur de véritables situations de communication, l'écoute conduit l'élève à faire des apprentissages sur le monde, sur lui-même et sur la langue orale. Ainsi, l'enseignant peut lui proposer un rôle de recherchiste, d'observateur ou de critique. Il diversifie les conditions et les objets d'écoute. Celle-ci peut, par exemple, s'effectuer en direct ou en différé, impliquer ou non le recours aux technologies numériques, être centrée sur le traitement d'un sujet dans un documentaire ou encore sur les caractéristiques des personnages d'un film ou d'une pièce de théâtre.

Grâce à une écoute guidée, l'élève développe sa sensibilité à la richesse des variations et des traits distinctifs de la langue orale. Il est amené à observer que la langue française évolue et que son usage est diversifié à travers le Québec et la francophonie. La télévision, la radio et Internet lui offrent un riche matériel permettant de soutenir une réflexion relative aux accents ainsi qu'aux expressions, aux formules, aux mots utilisés dans différentes régions et différents contextes. Il profite donc de toutes les occasions possibles (jumelage de classes et correspondance sonore, présence d'invités en classe, films internationaux en français, etc.) pour accroître sa capacité à comprendre des interlocuteurs francophones de toute origine.

Différencier une tâche et un enseignement ciblé

Chaque fois que cela est possible, l'enseignant fait en sorte que l'élève perçoive des liens entre l'écoute et la prise de parole. Dans les cercles de lecture ou dans les discussions visant la résolution de problèmes, par exemple, il importe qu'il puisse s'exprimer, certes, mais également que les

autres manifestent une écoute attentive à son endroit. Ainsi, l'enseignant l'amène à comprendre que l'écoute se traduit aussi bien par la position physique adoptée en tant qu'auditeur que par la façon de réagir verbalement aux paroles entendues. Il insiste tout autant sur la qualité de l'écoute que sur ce qui est dit et sur la manière de le dire pour convaincre des pairs. Il n'hésite pas à proposer des jeux de rôles ou des simulations pour bien faire ressortir la variété de langue appropriée.

En favorisant les situations de communication centrées sur des pratiques interactives, l'enseignant amène l'élève à tenir en alternance les rôles d'émetteur et de récepteur. Il voit au bon fonctionnement des échanges entre élèves, à deux ou à plusieurs, en veillant à ce qu'ils développent, dès le départ, des stratégies d'interaction. Chacun y apprend notamment à prendre, garder et passer la parole, à enchaîner des idées, à exprimer verbalement et non verbalement son accord ou son opposition, à poser des questions, à reformuler et valoriser les propos d'autrui ainsi qu'à utiliser judicieusement des formules de politesse. L'enseignant s'assure donc que les stratégies d'interaction s'apprennent en complément des stratégies d'écoute et de prise de parole.

Informer en prenant la parole individuellement

La prise de parole individuelle se manifeste sous différentes formes et principalement dans un cadre collectif. Elle peut servir notamment à rapporter les propos d'un groupe de discussion, à remplir un mandat de délégué ou de représentant, à préciser une façon de faire, à présenter des informations à la radio scolaire. Étant donné que la prise de parole s'effectue à l'intérieur de véritables situations de communication, elle se déroule généralement en direct, en présence d'un ou de nombreux auditeurs. Elle peut toutefois avoir lieu en différé, comme dans le cas d'une vidéo destinée à des correspondants étrangers ou d'un audioguide conçu pour une exposition.

Dans toutes les situations, l'enseignant insiste sur la prise en compte des destinataires ou des auditeurs afin que les élèves sélectionnent et ajustent leurs propos. Dans cette famille de situations, l'élève expérimente et acquiert des stratégies efficaces sur les plans verbal et non verbal, de même que des connaissances relatives à la variété standard de la langue orale. L'assurance qu'il acquiert lui sera utile s'il veut agir comme délégué de sa classe ou s'il doit prendre la parole dans les autres disciplines pour poser une question, rendre compte d'un travail, présenter sa démarche, donner son opinion, etc.

Compétence 3 et ses composantes

Construire du sens

Planifier son écoute • Comprendre et interpréter des productions orales en direct et en différé • Y réagir • Évaluer l'efficacité de sa démarche

Intervenir oralement

Planifier sa prise de parole • Prendre la parole individuellement et en interaction • Ajuster sa prise de parole • Évaluer l'efficacité de sa démarche

Réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur

• Se donner une démarche adaptée à la situation de communication • Déterminer les stratégies d'écoute et de prise de parole appropriées • Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes • Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès et des points à améliorer

Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

S'appuyer sur ses connaissances relatives à la langue orale pour en acquérir de nouvelles • Se familiariser avec les variétés du français parlé au Québec et dans la francophonie • Tenir compte du français standard en usage au Québec • Se référer à des repères culturels d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique et s'en constituer de nouveaux

Critères d'évaluation

En situation d'écoute

- Compréhension des éléments significatifs
- Interprétation critique et fondée
- Pertinence des observations faites sur les choix linguistiques et culturels
- Recours à des stratégies d'écoute appropriées

En situation de prise de parole

- Adaptation des propos à la situation
- Cohérence des propos
- Clarté de l'expression
- Utilisation d'éléments prosodiques appropriés
- Respect de la norme standard et correction appropriée
- Recours à des stratégies de prise de parole appropriées

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève écoute diverses productions de complexité moyenne[4] et traitant de sujets abordés en français ainsi que dans d'autres disciplines. Il prend aussi la parole, en interaction et individuellement, en se faisant bien comprendre de ses interlocuteurs ou de son auditoire. Il est notamment en mesure de s'informer, d'informer d'autres personnes et de défendre une idée en tenant compte du destinataire, de l'intention de communication et des conditions de réalisation.

- Quand l'élève fait l'écoute de diverses productions, il en dégage les éléments significatifs et cerne plusieurs des aspects traités. Il organise et résume de façon claire l'information tirée d'une ou de plusieurs productions. Il fait également ressortir des caractéristiques évidentes de la langue utilisée de même que certains effets produits par celle-ci et il les justifie à l'aide d'exemples. Il peut porter un jugement sur le contenu et l'organisation de la production ainsi que sur la langue utilisée.
- Quand l'élève interagit oralement pour défendre une idée, il exprime clairement sa position et la justifie. Il intervient généralement au moment opportun, en respectant les tours de parole, et enchaîne ses idées avec à-propos. Il fait progresser l'échange en ajoutant des informations nouvelles liées au sujet. Il pose des questions ou répond de façon appropriée aux demandes d'information qui lui sont faites au cours de l'échange.
- Quand l'élève prend la parole individuellement, il transmet de l'information de façon claire et structurée et ajuste ses propos en fonction de son interlocuteur ou de ses auditeurs. Il utilise des procédés linguistiques appropriés pour mettre en valeur certains de ses propos. Il apporte des précisions au moyen d'exemples ou de matériel complémentaire pertinents.

À partir des différentes situations d'écoute et de prise de parole auxquelles il participe, l'élève fait, avec le soutien de l'enseignant, des observations pertinentes sur certaines caractéristiques de la langue standard ainsi que sur les différences et les similitudes entre la langue orale et la langue écrite. Dans les situations qui le justifient, l'élève tend à utiliser une variété de langue standard et il s'autocorrige au besoin pour améliorer la qualité de son expression.

4. Ces productions traitent habituellement de sujets à la portée des élèves du premier cycle du secondaire. Le vocabulaire utilisé est généralement accessible et ne comporte pas trop d'ambiguïtés ni d'abstractions. De plus, ces productions sont de longueur raisonnable.

Communiquer oralement selon des modalités variées : tableau synthèse des familles de situations

S'informer	Défendre une idée	Informer
en ayant recours à l'écoute	**en interagissant oralement**	**en prenant la parole individuellement**
pour… – se représenter une réalité, une question, un problème, une problématique – répondre à ses questions, satisfaire sa curiosité – valider des renseignements – arrêter et justifier un choix ou une opinion – préparer une discussion, une entrevue ou un jeu-questionnaire – agir à partir de consignes, de directives – apprécier des transpositions d'œuvres littéraires – se construire des repères culturels et linguistiques – se familiariser avec des usages diversifiés de la langue orale – observer diverses formes de communication orale et différentes façons de prendre la parole – cerner des procédés, des conduites langagières, des stratégies – répondre à divers autres besoins ou intentions	**pour…** – répondre à une question – résoudre un problème – élargir une problématique – valider des renseignements – justifier une opinion, une appréciation, un état de fait, une façon de faire, un choix linguistique – susciter des réactions chez ses interlocuteurs – confronter des prises de position – se concerter, négocier, établir un consensus, produire une œuvre collective – partager des perceptions, des représentations liées à des repères culturels – explorer l'efficacité de certaines stratégies ou de certains procédés – répondre à divers autres besoins ou intentions	**pour…** – donner accès à des renseignements – rendre compte d'observations ou d'expérimentations – faire connaître des expériences vécues – présenter une personne, un objet, un lieu, etc. – susciter un questionnement sur un sujet ou une problématique – préciser des sentiments, des émotions – guider l'action, proposer une démarche – décrire une démarche, une procédure, un règlement – inciter à agir, influencer quelqu'un – agir à titre d'animateur, de porte-parole, etc. – agir à titre d'expert, de critique, etc. – mettre en relief des usages diversifiés de la langue orale, des façons particulières de prendre la parole – illustrer des procédés, des stratégies, des caractéristiques de la langue orale – répondre à divers autres besoins ou intentions
Textes oraux variés Émission de radio, de télévision; film de fiction ou documentaire; pièce de théâtre; monologue; récital de poésie ou de chant; conférence; présentation; etc.	*Textes oraux variés* Discussion en sous-groupe, échange en grand groupe; table ronde; cercle de lecture; entretien critique; dialogue; jeu de rôles; jeu de confrontation; etc.	*Textes oraux variés* Présentation; démonstration; compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement, etc.; capsule pour la radio ou un site Internet; monologue; audioguide; commentaire critique; etc.

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Pour agir en tant qu'auditeur, interlocuteur et locuteur, l'élève adopte un **processus** non linéaire (planifier son écoute ou sa prise de parole; comprendre et interpréter des productions orales; y réagir; prendre la parole individuellement ou en interaction; ajuster sa prise de parole; évaluer l'efficacité de sa démarche) dont la mise en œuvre fait appel à des **stratégies** applicables à toutes les **familles de situations** ou particulières à certaines d'entre elles. Compte tenu de son bagage de connaissances et de son style d'apprentissage, l'élève, avec le soutien de l'enseignant, est amené à élargir l'éventail de ses stratégies et à choisir celles qui lui sont les plus utiles dans une situation donnée.

S'informer en ayant recours à l'écoute	**Défendre une idée** en interagissant oralement	**Informer** en prenant la parole individuellement

PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE

Cerner ses intentions et ses besoins

Tenir compte des conditions de réalisation de la tâche ou du projet ainsi que de ses caractéristiques d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur
pour déterminer sa manière d'écouter ou de prendre la parole

Se donner un environnement propice à la communication
en détectant et en limitant les sources d'interférence (bruit, disposition du lieu, position par rapport à l'auditoire ou aux interlocuteurs, etc.) ainsi qu'en prévoyant les risques de contretemps (bris d'appareil, absence d'un partenaire, etc.) et la façon d'y remédier

Déterminer les caractéristiques à privilégier chez ses interlocuteurs ou son auditoire
pour choisir ses idées et la manière de les exprimer

Choisir un rôle ou une posture
en cernant les exigences qui s'y rattachent :

élaboration d'une grille d'observation, établissement de critères d'appréciation, possibilité ou impossibilité de reprendre l'écoute, etc.	attribution du droit de parole, contrôle du temps, prise de notes, etc.	vulgarisation d'un savoir expert, mise en contexte, mention des sources, etc.

Choisir le point de vue
d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S'informer en ayant recours à l'écoute	**Défendre une idée** en interagissant oralement	**Informer** en prenant la parole individuellement

PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE (SUITE)

Activer ses connaissances sur le sujet, sur le genre de communication orale et, s'il y a lieu, sur le ou les locuteurs

pour anticiper

...le contenu et l'organisation des propos	...le déroulement de la communication et la manière appropriée d'agir et de réagir (règles de fonctionnement, commentaire, question, objection, etc.)	...les réactions de l'auditoire et la manière d'en tenir compte (répétition, reformulation, question, pause, etc.)

Cibler les éléments à privilégier

...soit les aspects particuliers, le traitement du sujet, les marques de l'oralité, les marques des variétés de langue, les marques d'appartenance géographique, etc.	...en recourant à une documentation spécifique ou à son expérience personnelle

Prévoir une ou plusieurs façons de noter des éléments significatifs (carte sémantique, schéma, tableau, mots-clés, etc.) en se donnant des critères pour trier et hiérarchiser l'information	**Préparer un aide-mémoire schématique et, au besoin, un support visuel** pour soutenir sa prise de parole (fiche, affiche, transparent, objet, logiciel de présentation, etc.)

Solliciter la collaboration d'une ou de plusieurs personnes ou prévoir un matériel d'enregistrement

pour travailler certains aspects de sa prise de parole (portée de la voix, interaction avec l'auditeur, débit, etc.) et pour obtenir une rétroaction

S'appuyer sur des communications orales dans lesquelles ont été observées des façons intéressantes de prendre la parole

(variété de l'expression, mise en relief, contact avec le destinataire, etc.)

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S'informer en ayant recours à l'écoute	**Défendre une idée** en interagissant oralement	**Informer** en prenant la parole individuellement

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION

Établir le contact et maintenir la communication

en portant attention à la position de son corps et à la direction de son regard; en manifestant, verbalement ou non selon le cas, son intérêt, sa compréhension ou son opinion

S'appuyer sur son bagage culturel

…pour interpréter les informations implicites	…pour établir une connivence avec ses interlocuteurs ou son auditoire

Reconnaître ou faire ressortir les éléments importants ou utiles

…en distinguant les faits des hypothèses et des opinions, les questions des commentaires, les répétitions inutiles de celles qui font progresser les propos	…en se référant, au besoin, à son aide-mémoire schématique

Relier des idées entre elles

à l'aide des temps verbaux, de diverses formes de reprise (pronoms, termes génériques et spécifiques, etc.), d'organisateurs textuels, de marqueurs de relation, etc.

Reconnaître ou utiliser des procédés de mise en relief

(phrase exclamative ou interrogative, geste d'insistance, changement de variété de langue, d'intonation, de débit, de volume, de mimique, etc.)

Être attentif aux variétés de langue et aux différents usages du français	**Utiliser une variété de langue standard**
Distinguer diverses modalités d'énonciation	**Adapter ses propos, sa façon de les présenter et de les soutenir** en tenant compte de ses interlocuteurs ou auditeurs

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S'informer en ayant recours à l'écoute	**Défendre une idée** en interagissant oralement	**Informer** en prenant la parole individuellement

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION (SUITE)

S'appuyer sur des marques d'organisation

(plan, pauses, énoncés explicites, organisateurs textuels, marqueurs de relation, indices gestuels, sonores ou visuels, etc.)

...pour cerner l'apport d'information nouvelle	...pour établir un fil conducteur et baliser la progression de ses propos

S'intéresser aux modalités d'enchaînement

...en observant les stratégies de prise de parole et de transition en situation d'interaction	...en expérimentant diverses façons de rappeler le sujet ou la tâche, de céder ou de prendre la parole (enchaînement avec le contenu de ce qui a été dit ou avec la manière dont cela a été dit)

Se situer par rapport aux propos entendus

...en comparant, à la suite de l'écoute, sa compréhension et son interprétation avec celles d'autres auditeurs ou spectateurs	...en clarifiant sa compréhension ou son interprétation à l'aide de questions, de reformulations ou de commentaires explicites	**Offrir à son auditoire la possibilité d'intervenir** ...en posant des questions, en formulant des commentaires, en complétant l'information, etc.

RÉAGIR À L'ÉCOUTE, AJUSTER SA PRISE DE PAROLE

Constater les effets produits par les propos entendus, par la manière dont ils ont été dits, par la variété de langue utilisée et par la présence d'éléments non verbaux	**Ajuster ses propos ainsi que sa façon de les aborder et de les soutenir** en tenant compte des réactions de l'auditoire
Expliciter ses réactions à l'écoute ou à l'échange verbal en se référant à ses goûts, à ses champs d'intérêt, à ses valeurs, à ses connaissances et à sa sensibilité esthétique à l'égard de la langue orale	**Recourir consciemment aux marques du français standard** pour s'autocorriger
Partager ses réactions avec celles d'autres auditeurs ou locuteurs de manière à nuancer, à renforcer ou à réviser ses perceptions	**Solliciter la rétroaction d'une ou de plusieurs personnes**
Justifier ses réactions en s'appuyant sur les propos entendus ou la façon dont ils ont été présentés	
Fournir une rétroaction, la justifier et, si possible, proposer des pistes d'amélioration	

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S'informer en ayant recours à l'écoute	**Défendre une idée** en interagissant oralement	**Informer** en prenant la parole individuellement
Expliciter sa démarche et ses stratégies en activant ses mécanismes de questionnement et d'autocontrôle		
Juger de la pertinence des stratégies utilisées		
…pour préparer son écoute, prendre des notes, tenir compte du contexte et des ressources disponibles	…pour assurer la continuité, l'unité, la clarté et l'intérêt de ses propos	
Reconsidérer son choix de posture de même que sa façon de remplir le rôle adopté et de respecter les règles établies en s'appuyant sur les commentaires d'observateurs, en écoutant ou en visionnant l'enregistrement de sa prise de parole		
	S'interroger sur le point de vue adopté et sur l'avantage de l'avoir maintenu ou modifié	
	Évaluer son aisance pour ce qui est de choisir la variété de langue appropriée et d'utiliser les marques du français standard	
	Préciser sa contribution à la progression de l'échange (idées, incitation à la participation, etc.)	**Reconsidérer l'organisation et la progression de ses propos** à l'aide des éléments lexicaux et syntaxiques, prosodiques, vocaux et non verbaux
Situer l'apport de la communication orale		**Vérifier la clarté et l'intérêt de ses propos auprès de son auditoire**
…à ses connaissances générales et spécifiques sur la langue, les textes et la culture	…à la précision ou à l'évolution de sa pensée sur un sujet, une question, une problématique, etc.	
Dégager sa capacité d'adaptation à des situations variées et, en particulier, à différents interlocuteurs		
Noter ses progrès et les points à améliorer pour se fixer de nouveaux défis		

ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHE

Éléments d'apprentissage : notions et concepts

Pour exercer et développer ses compétences en français, l'élève fait appel à des connaissances sur la langue, les textes et la culture. À cet égard, les notions et concepts constituent des ressources au service de la communication. Pour mettre en œuvre de façon efficace ses stratégies, l'élève doit non seulement acquérir une représentation juste des notions et concepts propres au premier cycle du secondaire, mais aussi apprendre quand et comment les utiliser. Par conséquent, il lui faut apprendre à construire et à mobiliser des connaissances en fonction des situations dans lesquelles il est placé. Il doit en outre recourir à une terminologie précise pour expliciter ses démarches ainsi que son travail sur la langue et les textes, pour désigner les objets de ses appréciations et pour consulter des ouvrages de référence.

Les notions et concepts sont présentés dans des tableaux et classés en cinq sections :

- grammaire du texte,
- grammaire de la phrase,
- lexique,
- variétés de langue,
- langue orale.

Dans la colonne de gauche, chaque tableau présente les éléments d'apprentissage généraux et spécifiques. Les éléments abordés au primaire sont marqués d'un astérisque. Cela signifie que les élèves qui arrivent au secondaire ont fait des apprentissages relatifs à ces notions et concepts, même s'ils n'en maîtrisent pas nécessairement l'usage dans toutes les situations. Il est donc nécessaire de les aider à poursuivre la construction de leurs représentations de même que de veiller à la consolidation et au transfert des notions et concepts. La colonne du centre présente des indications pédagogiques qui cernent les éléments d'apprentissage particuliers au premier cycle du secondaire. La colonne de droite fournit des précisions complémentaires relatives à certains aspects auxquels l'élève devrait être sensibilisé. La correspondance entre les éléments de la colonne du centre et ceux de la colonne de droite est établie globalement par section et non de terme à terme. Par ailleurs, les tableaux font parfois référence à des repères culturels que l'enseignant est invité à compléter à l'aide d'autres repères pour susciter l'intérêt de ses élèves.

Comment utiliser la présente section

Cette section est en étroite relation avec les autres éléments du programme de français : familles de situations, composantes de la compétence, critères d'évaluation, attentes de fin de cycle, processus et stratégies. Il ne s'agit ni d'un mode d'emploi ni d'une liste d'éléments que l'élève doit apprendre en dehors de tout contexte signifiant. Lorsque l'enseignant planifie des séquences d'apprentissage, il lui appartient de cibler, dans cet ensemble, les notions et concepts pertinents pour les tâches demandées. Les indications pédagogiques mettent en évidence les actions que l'élève doit être en mesure de poser pour exercer ses compétences. Elles constituent des pistes qui lui permettent de donner du sens à ses apprentissages.

Grammaire du texte

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Énonciation **Point de vue** **Discours rapporté**	– Adopter différents points de vue et s'adresser à différents destinataires dans ses écrits et ses prises de parole – Tenir compte des marques désignant le lieu et le moment réel ou fictif de l'énonciation ainsi que des marques de personne désignant l'énonciateur – Distinguer l'auteur de l'énonciateur, en particulier du narrateur d'un récit – Déterminer le caractère plutôt objectif ou plutôt subjectif du point de vue en s'appuyant particulièrement sur le lexique et la syntaxe – Attribuer les propos énoncés à l'énonciateur approprié – Distinguer l'usage des marques des discours rapportés (discours direct et indirect) – Reconnaître et utiliser les marques de ponctuation liées au discours rapporté – Reconnaître et utiliser le point pour marquer la fin de l'interrogation indirecte (ex. *Je me demande comment elles vont réussir.*)	– Le fait de considérer des textes dans la perspective de leur production amène à s'intéresser à l'acte (l'énonciation) par lequel une personne (l'énonciateur) énonce un message à l'intention d'un récepteur réel, potentiel ou virtuel (destinataire). – La variation des paramètres de la situation de communication (intention, destinataire, environnement, etc.) requiert une adaptation de la part de l'énonciateur (scripteur, locuteur). – L'énonciateur qui prend en charge un message peut faire place à d'autres énonciateurs en rapportant directement ou indirectement leurs paroles. – On constate aujourd'hui une certaine latitude dans le domaine de l'édition quant à l'utilisation des guillemets pour marquer le discours rapporté direct.
Textes courants et littéraires **Sujet/Univers** **Type** **Genre**	– Discerner les éléments permettant de concevoir un texte comme un tout cohérent et significatif dépassant la simple accumulation de phrases – Utiliser diverses ressources lexicales et syntaxiques ainsi que divers procédés stylistiques pour mettre en relation les éléments du sujet ou de l'univers créé – Explorer les divers éléments permettant d'organiser le texte : procédés graphiques et typographiques, intitulés, découpage en paragraphes, organisateurs textuels, marqueurs de relation, choix syntaxiques, procédés stylistiques, champs lexicaux, système verbal, point de vue – Exploiter les schémas du texte narratif et du texte descriptif pour anticiper, interpréter, apprécier et concevoir des textes entiers ou des séquences secondaires	– Les textes sont situés par rapport à des genres qui se sont historiquement constitués, dans le domaine littéraire et dans les autres sphères sociales, à partir de formes conventionnelles où domine un type en particulier. Le portrait et l'annonce classée, par exemple, constituent des genres dominés par le type descriptif; la pièce de théâtre et l'entrevue, par le type dialogal. – La frontière entre les textes littéraires et les textes courants n'est pas étanche et les emprunts mutuels sont fréquents. Ainsi serait-il vraisemblable qu'un astrophysicien émaille ses propos d'images poétiques et qu'un personnage de roman s'exprime avec la précision technique d'un chirurgien.

* Élément abordé au primaire.

Grammaire du texte

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
**Textes courants et littéraires (Suite)*	– Tirer profit de textes de tous les types et de genres variés pour mettre en relief les particularités des types narratif et descriptif – Reconnaître et rédiger des justifications ainsi que des dialogues qui prépareront l'apprentissage explicite, au cycle suivant, de notions relatives aux types explicatif, argumentatif et dialogal	– Les textes sont situés par rapport à des types dominants (narratif, descriptif, explicatif, dialogal, argumentatif), c'est-à-dire des constructions théoriques représentant, sous forme de schémas, les grandes régularités des séquences qui structurent les textes. La composition d'un texte est rarement homogène : des séquences de divers types sont habituellement interreliées et enchâssées dans la séquence dominante. Cependant, certains textes courts – une description d'itinéraire, par exemple – peuvent être constitués d'une séquence d'un seul type. – Dès son jeune âge, l'enfant utilise certaines structures explicatives et argumentatives. Il n'en va pas autrement au premier cycle du secondaire où, dans l'ensemble des disciplines, l'élève est invité à recourir à ce savoir d'expérience.
Cohérence textuelle ***Pertinence de l'information** **Non-contradiction**	– Juger de l'à-propos et de la justesse des éléments d'information en fonction de la situation (la création d'un univers fantastique ne répond pas aux mêmes exigences de vérité et de vérifiabilité que la présentation de données à l'appui d'une prise de position) – Dans un récit, harmoniser les caractéristiques, les actions et les façons de s'exprimer des personnages – Reconnaître le point de vue adopté dans un texte; adopter et maintenir un point de vue en portant attention au choix des formes de reprise et au vocabulaire qui constitue les champs lexicaux	– Le choix d'une information pertinente est déterminé par l'énonciateur en fonction de ses intentions et des caractéristiques qu'il privilégie chez son destinataire dans une situation donnée. – Le point de vue (modalité énonciative neutre, rôle d'expert, narration à la 1re personne, etc.) adopté pour énoncer les propos contribue à donner de l'unité au texte; aussi son maintien est-il attendu et tout changement doit-il paraître justifié.
Progression textuelle	– Départager la répétition inutile et la nécessaire reprise de l'information, de même que la répétition utilisée pour créer un effet particulier	– C'est sur des éléments de continuité que se greffe l'information nouvelle. Un texte cohérent doit donc répondre simultanément à l'exigence de rappeler ce dont il est question et à celle d'assurer la progression de l'information. Ainsi, les différentes formes de reprise de l'information fournissent au lecteur ou à l'auditeur un fil conducteur lui permettant de suivre la progression des propos.
Reprise de l'information	– Reconnaître et utiliser différentes formes de reprise (répétition, substitution par un groupe du nom synonyme, un pronom, un terme générique ou spécifique, une périphrase, etc.) pour aider à ne pas perdre le fil du texte – Choisir le déterminant (défini, possessif, démonstratif, etc.) approprié en se référant au contexte	– Dans l'ensemble du texte, l'emploi des temps verbaux doit être orchestré de manière à contribuer à la cohérence du texte en marquant la chronologie (antériorité, simultanéité, postériorité) et la durée.

* Élément abordé au primaire.

Grammaire du texte

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Cohérence textuelle (Suite)	– Reconnaître et utiliser, dès le début du cycle, les marques de temps fournies par le lexique, les organisateurs textuels et les marqueurs de relation; y ajouter graduellement celles relevant du système verbal et accorder une attention particulière à l'harmonisation des temps verbaux dans les récits au passé – Observer et utiliser différentes façons d'intégrer de l'information nouvelle dans le texte (marqueurs de relation, organisateurs textuels, substituts, etc.) et accorder une attention particulière à la coordination ainsi qu'à la juxtaposition	

Grammaire de la phrase

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Construction de la phrase	– Utiliser le modèle de la phrase de base[5] (ou phrase P) comme outil d'analyse pour comprendre et interpréter des phrases et pour construire, formuler autrement, ponctuer et réviser ses propres phrases	– L'étude de la grammaire qui met d'abord en évidence les grandes régularités linguistiques favorise la représentation de la langue française comme un système cohérent et organisé. – Les types, les formes de phrases et chacun des groupes de mots de la phrase contribuent à la construction du sens du texte. Leur apport au sens doit être observé en lecture, en écriture et en communication orale. – La construction de la phrase peut varier en fonction du mode d'énonciation et de la variété de langue adoptée. Par exemple, dans la langue standard, *qu'est-ce que* est utilisé pour marquer une interrogation directe, alors que, dans la langue familière, on le trouve parfois dans l'interrogation indirecte. – Les interrogations directe et indirecte, totale et partielle renvoient à des modalités d'énonciation et à des réponses différentes. – Les préoccupations d'ordre sociohistorique offrent une emprise à la quête d'information relative au *pourquoi* de la grammaire et de la norme.
Phrase de base (ou phrase P)		
Constituants de la phrase * Constituants obligatoires * Un ou plusieurs constituants facultatifs et mobiles * Fonctions syntaxiques	– Identifier les constituants de la phrase en ayant recours aux manipulations syntaxiques – Mettre en relation les formes d'interrogation utilisées dans la langue parlée et la langue écrite – En lecture, établir un lien entre l'utilisation de la phrase impersonnelle et l'expression d'un point de vue plutôt objectif – Observer l'usage fréquent de la phrase non verbale dans les intitulés	
Phrases transformées * Types de phrases * Formes de phrases	– Se familiariser progressivement avec l'emploi de *du* et *de, personne* et *rien* de même que *ne... que, on n'* et *en n'* dans les phrases négatives et en systématiser l'apprentissage vers la fin du cycle	

* Élément abordé au primaire

5. Une phrase déclarative, positive, active et neutre dans laquelle les constituants sont placés dans l'ordre suivant : groupe nominal sujet + groupe du verbe prédicat + un ou plusieurs groupes facultatifs et mobiles, compléments de phrase.

Grammaire de la phrase

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Construction des groupes syntaxiques	– Effectuer des manipulations (addition, effacement, déplacement, remplacement, etc.) pour délimiter les groupes, déterminer l'ordre des mots dans les groupes et reconnaître les classes de mots – Reconnaître et utiliser la ponctuation permettant le détachement de groupes de mots (groupe adverbial, groupe prépositionnel, etc.), de phrases subordonnées déplacées et de phrases incises	– Pour reconnaître et caractériser les groupes, on les considère à la fois de l'extérieur et de l'intérieur. De l'extérieur, on s'intéresse à la place qu'ils peuvent occuper dans la structure hiérarchique de la phrase et aux fonctions qu'ils peuvent y remplir; de l'intérieur, on s'intéresse à leurs particularités sur le plan de la construction et aux éléments qui les constituent.
Constituants des groupes Groupes * nominal, adjectival, prépositionnel, * verbal et adverbial	– Entreprendre l'apprentissage explicite et systématique des éléments relatifs aux groupes nominal et adjectival dès le début du cycle; le compléter progressivement en y ajoutant l'apprentissage des éléments relatifs aux groupes prépositionnel, verbal et adverbial	– Les relations que les mots entretiennent entre eux, à l'intérieur d'un groupe et d'un groupe à l'autre, conditionnent l'accord, donc l'orthographe grammaticale. – Le pronom de la 3e personne se distingue des pronoms de la communication (1re et 2e personnes) par son rôle de substitut.
Fonctions dans les groupes Complément du nom, du verbe et de l'adjectif *Attribut du sujet Modificateur du verbe, de l'adjectif et de l'adverbe	– Dans un groupe verbal, reconnaître et utiliser les compléments direct et indirect avant de s'intéresser au complément du verbe impersonnel	– Les formes des pronoms des trois personnes du singulier (ex. *le, lui*), de la 3e personne du pluriel (ex. *les, leur*) et des pronoms relatifs (ex. *qui, que, quoi, dont*) changent selon la fonction que ces pronoms remplissent dans la phrase. La singularité de ce changement, unique en français, constitue en quelque sorte un repère qui s'ajoute à d'autres repères pour rappeler les origines de la langue française. En effet, ce changement correspond directement à la distinction des mêmes pronoms en latin il y a plus de deux mille ans.
Classes de mots Déterminant, nom, pronom, adjectif, verbe, adverbe, préposition, conjonction	– Déterminer l'appartenance à une classe de mots en s'appuyant sur le contexte syntaxique du mot dans le groupe et, au besoin, sur des critères de forme et de sens	
Liens dans la phrase et entre les phrases	– Reconnaître et utiliser, au début du cycle, les subordonnées relatives introduites par *qui* et *que*; poursuivre cet apprentissage en abordant progressivement celles introduites par *dont* et *où*	– Les relations entre les idées ne sont pas marquées de façon identique d'une langue à l'autre. La comparaison de certaines constructions syntaxiques propres au français et à l'anglais permet de mettre en évidence des repères dont on se sert, en français, pour dire d'une construction qu'elle constitue un anglicisme. – Parallèlement à la subordination, le lexique offre la possibilité d'exprimer le temps, le lieu, le but et la cause dans les divers groupes syntaxiques.
Subordination Fonction de la subordonnée : complément de phrase; complément du nom, du verbe et de l'adjectif	– Comparer l'utilisation de *qui, qu'il, qu'ils, que* et *dont* de manière à clarifier leur spécificité et à distinguer les subordonnées relatives des complétives – Vers la fin du cycle, reconnaître et utiliser la subordonnée complétive complément de l'adjectif et faire coïncider l'apprentissage explicite de la complétive complément du verbe avec l'étude du groupe verbal	

* Élément abordé au primaire.

Grammaire de la phrase

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Liens dans la phrase et entre les phrases (Suite)	– Établir des relations de temps et de but à l'aide d'une subordonnée – Établir des relations de cause à l'aide de la subordonnée introduite par *parce que* (les autres formes de la subordonnée de cause seront traitées au cycle suivant) – Vérifier la concordance des temps dans les subordonnées à l'étude	
Juxtaposition **Coordination**	– S'assurer, par l'analyse de la phrase, que les groupes de mots coordonnés et les groupes de mots juxtaposés dans une énumération remplissent une même fonction – Dès le début du cycle, reconnaître et utiliser la ponctuation dans les cas de coordination où l'homogénéité des éléments ou l'équivalence syntaxique (deux groupes sujets, par exemple) est aisée à percevoir (la ponctuation dans les cas plus difficiles de coordination sera travaillée au cycle suivant [coordination de phrases avec effacement, coordination de subordonnées, etc.]) – Utiliser la virgule et les coordonnants *ou* ainsi que *et* dans une énumération comportant plus de deux éléments – Reconnaître et utiliser la virgule pour marquer le détachement, le déplacement ou l'insertion de groupes syntaxiques ou de phrases incises – Reconnaître et utiliser l'effacement des éléments identiques dans des groupes syntaxiques coordonnés ou juxtaposés (ex. *Vous avez beaucoup de documents visuels et ~~beaucoup de documents~~ sonores. La liste a été affichée sur les babillards, ~~sur~~ les tableaux et ~~sur~~ les portes.*); compléter ensuite cet apprentissage par le remplacement des éléments identiques au moyen d'un adverbe comme *aussi*, *non* ou *pas* (ex. *Vous aimez écrire, nous aussi.*)	– En plus de leur rôle syntaxique, les coordonnants fournissent des indications sur le sens (addition, cause, opposition, etc.) à donner à la relation établie entre les groupes de mots ou les phrases. – La ponctuation contribue de différentes manières à l'organisation du texte. Elle peut fournir des indications prosodiques (pause, rythme, intonation), marquer des rapports syntaxiques (délimitation des groupes, types de phrases, etc.) ou véhiculer une information sémantique (changement de variété de langue ou de point de vue, valeur expressive d'une phrase déclarative). – Dans les textes poétiques et les tableaux, l'usage de la ponctuation est particulièrement flexible et souvent compensé par l'organisation graphique. – L'usage de la ponctuation, tel qu'on le connaît aujourd'hui en français, n'a pas toujours existé et n'est pas commun à toutes les langues.

Grammaire de la phrase

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Accords et conjugaison	– Se familiariser avec les correcteurs informatiques	– Sur le plan grammatical, l'efficacité des correcteurs orthographiques informatisés demeure encore relative. Leur utilisation exige la vigilance du scripteur.
***Accord dans le groupe du nom**	– Établir des liens entre la structure de la phrase, les classes de mots et l'orthographe grammaticale	– L'orthographe grammaticale s'appuie sur la syntaxe de la phrase et la reconnaissance des classes de mots.
	– Se représenter le concept de nom de façon opératoire (un donneur d'accord), le reconnaître sous toutes ses formes et l'orthographier correctement	– En français, les accords sont une source fréquente d'erreurs. Toutefois, l'apprentissage conjoint de la syntaxe, d'une démarche stable d'analyse, de règles d'accord et de stratégies de révision accroît l'efficacité de la détection et de la correction des erreurs.
	– Se représenter le concept de déterminant de façon opératoire (un receveur d'accord), le reconnaître sous toutes ses formes, simples et complexes (ex. *beaucoup de*, *tellement de*), et l'orthographier correctement	– L'accord dans le groupe du nom, l'accord du verbe et la cohérence textuelle devraient constituer des préoccupations majeures de l'élève du premier cycle dans toutes les disciplines.
	– Orthographier les noms précédés des déterminants *peu de* et *beaucoup de*	– Le déterminant, comme le pronom, peut contribuer à assurer la continuité de l'information lorsqu'il réfère à une réalité mentionnée auparavant dans le texte.
	– Se représenter le concept d'adjectif de façon opératoire (un receveur d'accord), le reconnaître quels que soient sa fonction, sa place, sa forme (y compris l'adjectif participe, soit le participe passé employé sans auxiliaire) ou son degré (superlatif, comparatif) et l'accorder de manière appropriée	
	– Se représenter le concept d'adverbe, en reconnaître le caractère invariable et le distinguer de l'adjectif (ex. *Nous avons lu des textes fort intéressants.*)	
	– Se représenter le concept de pronom de façon opératoire (un donneur d'accord), le distinguer du déterminant (en particulier dans le cas de *leur*), le reconnaître sous toutes ses formes et l'orthographier correctement en se référant, s'il y a lieu, à son antécédent	– Le pronom est un des éléments permettant d'assurer la continuité de l'information d'une phrase à l'autre. Ses marques de genre, de nombre et de personne ont un rôle à jouer à l'égard de la cohérence du texte.
***Accord du verbe** ***Accord de l'adjectif attribut**	– Reconnaître le sujet quelles que soient sa construction ainsi que sa place dans la phrase et accorder le verbe de même que l'adjectif attribut en utilisant la phrase de base (ou phrase P) et en effectuant des manipulations syntaxiques	– La notion de verbe attributif désigne tous les verbes qui se construisent avec un attribut (ex. *Il a vécu heureux. Elle allait confiante et déterminée. Ils paraissent confiants.*). Au premier cycle du secondaire, seul l'attribut du sujet est pris en considération.
	– Se représenter le concept de verbe de façon opératoire (un receveur d'accord) et le reconnaître sous toutes ses formes (conjugué, à l'infinitif, à un temps simple ou composé) et quelle que soit sa place dans la phrase	

* Élément abordé au primaire.

Grammaire de la phrase

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Accord des participes passés employés avec *avoir* et **être*	– Marquer l'accord du verbe de manière appropriée en s'appuyant sur la conjugaison – Identifier le complément direct et accorder le participe passé employé avec *avoir* en recourant aux manipulations syntaxiques	– Au cours du cycle, on vise la maîtrise de la règle générale d'accord du participe passé employé avec *avoir* et *être*.
Conjugaison Radical et terminaison Verbes réguliers et irréguliers Formation des temps simples Formation des temps composés	– Dégager les règles de formation des temps ainsi que les régularités (radical, terminaison) et se donner des repères permettant de se représenter la conjugaison en tant que système en observant des verbes modèles – Dégager des constantes orthographiques pour les verbes en *cer, ger, eler, eter, yer* ainsi que pour ceux comportant un e muet et un *é* à l'avant-dernière syllabe de l'infinitif (ex. *mener, céder, créer*) – Dégager les spécificités orthographiques de verbes fréquents tels que *aller, avoir, boire, devoir, dire, être, faire, falloir, haïr, pouvoir, prendre, savoir, tenir, venir, voir* ou *vouloir*, de verbes en *ir* et apparentés tels que *couvrir, cueillir, offrir, ouvrir* ou *souffrir* et de verbes en *ir* qui se terminent par *issant* au participe présent – Accorder les verbes réguliers et irréguliers usuels aux temps simples suivants en recourant au système de conjugaison : indicatif présent, imparfait, passé simple, futur, conditionnel présent, subjonctif présent, impératif présent – Utiliser la terminaison verbale appropriée : *er, ai, ez, é, ée, és, ées* – Utiliser l'auxiliaire approprié dans les temps composés suivants des verbes réguliers et irréguliers usuels : passé composé, plus-que-parfait, passé antérieur, futur antérieur, conditionnel passé, subjonctif passé, impératif passé, participe passé et infinitif passé	– Dans la phrase, le choix des temps verbaux peut être conditionné par des règles de concordance et, dans le texte, par des principes d'harmonisation. – L'emploi de certains temps verbaux (ex. plus-que-parfait du subjonctif, temps surcomposés) peut constituer un point de repère pour aider à situer l'époque à laquelle un texte a été rédigé. – La terminaison verbale *er* est utilisée aujourd'hui presque en exclusivité pour créer de nouveaux verbes, souvent à partir de noms. – Des réflexions ont actuellement cours à travers la francophonie au sujet de l'adoption de certaines rectifications orthographiques ou de la tolérance à privilégier à leur égard. – Comparativement à la langue orale, la langue écrite fait habituellement un usage plus étendu des temps verbaux et des personnes de la conjugaison, comme on peut le constater pour l'emploi du passé simple et de la 1re personne du pluriel. – La maîtrise des régularités qui organisent le système de la conjugaison favorise le recours systématique, voire automatique, à des connaissances intégrées pour orthographier les verbes et diminue la dépendance à l'égard des ouvrages traitant de conjugaison.

* Élément abordé au primaire.

Lexique

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Formation des mots	– Se référer à la signification des préfixes et des suffixes usuels ainsi qu'aux principaux éléments grecs et latins (ex. *hydro, astro*) entrant dans la composition des mots pour leur donner du sens et pour alléger, condenser ou varier l'expression	– L'observation de la formation des mots permet de prendre conscience du caractère évolutif de la langue française, d'en situer les origines et d'établir certains liens de parenté avec d'autres langues.
Dérivation Préfixes Suffixes	– Passer d'une classe grammaticale à une autre pour assurer la continuité de l'information (ex. *La cinéaste a observé la variation des marées. Cette observation lui a été profitable.*) ou pour alléger, condenser ou varier l'expression (ex. *On s'intéresse à l'eau qui ruisselle.* → *au ruissellement de l'eau.*)	– Le remplacement d'un mot par un autre de même famille peut impliquer un changement syntaxique, alors que le sens de la phrase peut rester sensiblement le même.
Composition	– Reconnaître les diverses constructions des mots composés (soudure, trait d'union, termes séparés)	– Certains dictionnaires usuels appliquent désormais aux néologismes la tendance actuelle qui consiste à écrire les mots composés en un mot plutôt que de mettre le trait d'union.
Étymologie		– La connaissance des mécanismes de formation des mots constitue un atout pour la production de néologismes, notamment en poésie et en science-fiction.
Famille de mots		– Les dictionnaires usuels fournissent des renseignements de base sur l'origine des mots. Ces renseignements peuvent être avantageusement complétés par la consultation de dictionnaires étymologiques.
Sens des mots	– Attribuer aux mots un sens approprié en se référant au contexte et à un dictionnaire	– Dans l'ensemble, les choix lexicaux dépendent de l'intention de l'énonciateur (point de vue, recherche d'effet, etc.) et sont liés à la situation de communication (destinataire, genre de texte, etc.).
Polysémie et sens contextuel	– Reconnaître les divers types de renseignements fournis par les dictionnaires usuels, en accordant une attention particulière à la distinction des définitions et des exemples	– La distance prise par l'énonciateur par rapport au sens particulier donné à un mot ou à un groupe de mots peut être marquée par le recours aux guillemets ou à l'italique, comme cela se fait habituellement pour marquer un emprunt à une autre langue ou à une autre variété de langue.
Homonymie **Homophonie** **Paronymie**	– Se référer au contexte pour donner un sens approprié aux marqueurs de relation ainsi qu'aux homonymes, notamment à ceux utilisés dans plusieurs disciplines (ex. *valeur, solution, accord*)	– L'efficacité d'utilisation d'un dictionnaire est liée à la connaissance des particularités de cet outil et à une aisance de consultation développée grâce à un usage fréquent.
	– Se référer au contexte pour reconnaître et utiliser des mots présentant des possibilités de confusion homophonique (ex. *ver, verre, vers, vert* et *vair*) ou paronymique (ex. *éminent* et *imminent*)	
Sens propre et sens figuré	– Reconnaître et utiliser les sens propre et figuré des mots en tenant compte de l'effet produit ou à produire	– Les procédés stylistiques (comparaison, métaphore, etc.) sont des ressources qui s'ajoutent aux ressources syntaxiques (expansions du groupe du nom et du groupe du verbe, types et formes de phrases, etc.) pour permettre de varier et de nuancer l'expression de la pensée.
Comparaison, métaphore	– Établir une relation entre la valeur expressive (connotative) ou neutre (dénotative) des mots et le point de vue adopté	

Lexique

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Sens des mots (Suite)	– Reconnaître et utiliser un vocabulaire permettant l'expression du temps, du lieu, du but, de la cause et de la comparaison	– Toutes les comparaisons ne font pas image et ne constituent pas des procédés stylistiques (ex. *Camille parle comme un expert*, par opposition à *Camille parle comme un livre*).
Relations entre les mots	– Reconnaître et utiliser des mots génériques ou spécifiques pour classer, hiérarchiser et préciser l'information, de même que pour assurer la continuité et la progression dans le texte	– Le sens générique ou spécifique d'un mot peut varier selon la perspective adoptée. Par exemple, on peut considérer que *instrument à cordes* est spécifique par rapport à *instrument de musique*, mais générique par rapport à *violon*.
Inclusion Mots génériques Mots spécifiques	– Utiliser un dictionnaire analogique et un dictionnaire des synonymes en distinguant les nuances ou les connotations particulières aux synonymes et aux autres substituts	– Les synonymes, comme les antonymes, appartiennent à une même classe grammaticale.
Analogie	– Assurer la continuité entre les phrases de son texte et éliminer les répétitions abusives en recourant à des synonymes	– Les mots qui constituent un champ lexical peuvent appartenir à différentes classes (noms, adjectifs, verbes, adverbes).
Synonymie	– Reconnaître et utiliser des antonymes en accordant une attention particulière au contexte (ex. possibilité d'utiliser *lever* ou *augmenter* comme antonyme de *baisser*)	– Un même texte peut comporter plusieurs champs lexicaux.
Antonymie	– Reconnaître et utiliser les champs lexicaux pour mettre en évidence les liens existant entre des éléments du texte et établir des repères d'interprétation ou d'appréciation (ex. vocabulaire militaire appliqué à un jeu – *tactique, stratégie,* etc.)	
Champs lexicaux	– Observer en contexte certaines expressions courantes que l'usage a figées (locutions, clichés, dictons, proverbes) et qui font partie de la mémoire collective des francophones	
Combinaison de mots Expressions figées		
Orthographe d'usage	– Se familiariser progressivement avec l'utilisation d'un dictionnaire des difficultés de la langue	– Le recours aux lexiques spécialisés des différentes disciplines est une source importante d'accroissement du vocabulaire. L'utilisation de stratégies telles l'observation, la mémorisation et la consultation d'ouvrages de référence favorise le développement d'automatismes en orthographe d'usage.
Accentuation de la voyelle *e*	– Passer d'une classe grammaticale à une autre pour stabiliser des connaissances orthographiques (ex. accentuation différente des noms *mètre* et *hygromètre* et des adjectifs *métrique* et *hygrométrique*)	– La connaissance de la formation des mots, de leur signification et des relations sémantiques est souvent utile non seulement à la compréhension et au développement du vocabulaire, mais également à la vérification de l'orthographe d'usage.
Consonnes *c, g, m* et *s*	– Se référer à une règle d'usage pour utiliser de manière appropriée les consonnes *c* et *g* devant une voyelle, *m* devant *b* et *p* ainsi que *s* entre deux voyelles	– L'usage de la majuscule est variable d'une langue à l'autre. L'observation du traitement que le français et l'anglais accordent à la majuscule initiale dans les titres et les raisons sociales illustre cette différence.
Verbes particuliers en *er*	– Accentuer la voyelle *e* de manière appropriée (ex. *sécher, sèche*) dans les verbes particuliers en *er*	
Adverbes en *ment*	– Orthographier les adverbes usuels formés à l'aide du suffixe *ment* (ex. *facilement, énormément, fréquemment, savamment*)	

Lexique

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Orthographe d'usage (Suite)		
Apostrophe marquant l'élision	– Utiliser l'apostrophe pour marquer l'élision de la voyelle finale de *si* devant *il* et *ils*, et de la voyelle finale de *lorsque*, *jusque* et *parce que* devant un mot commençant par une voyelle	
Majuscule initiale	– Utiliser la majuscule pour l'initiale des noms propres de personnes, de peuples et de lieux en se référant au contexte et en recourant à des manipulations syntaxiques pour distinguer le nom de l'adjectif apparenté	– L'usage différencié de la majuscule et de la minuscule pour l'initiale des noms de peuples et des adjectifs s'y référant devrait s'avérer particulièrement utile à l'élève dans les disciplines du domaine de l'univers social.
Trait d'union	– Utiliser le trait d'union dans les nombres composés inférieurs à *cent*, entre le verbe et le ou les pronoms personnels qui le suivent, entre le pronom personnel et *même*, avant ou après *ci* et *là* entrant dans la composition d'un mot (ex. *ce livre-ci, ci-dessus, celle-là, là-haut*) – Utiliser le trait d'union pour marquer les divisions autorisées en fin de ligne en accordant une attention particulière aux coupures générées par les traitements de texte	

Variétés et registres de langue

Les marques des variétés de langue peuvent être lexicales, syntaxiques, morphologiques et, à l'oral, relever de la prononciation.

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Variation linguistique **Langue standard (soignée)** **Langue familière**	– Observer l'existence d'une diversité d'usages linguistiques (formules de contact, accents régionaux, etc.) au Québec ou ailleurs dans la francophonie – Distinguer les principales caractéristiques de la langue standard (soignée) et de la langue familière en observant différentes situations de communication écrite et orale en usage au Québec – Établir des liens comparatifs entre la syntaxe de l'oral et celle de l'écrit pour une même variété de langue – Observer l'effet produit chez les lecteurs ou les auditeurs par l'utilisation de la langue standard (soignée) et de la langue familière dans diverses situations de communication écrite ou orale – Tendre à l'utilisation d'une langue standard (soignée) dans l'ensemble de ses communications écrites et orales en visant la compréhension par le plus grand nombre possible de lecteurs, d'auditeurs ou d'interlocuteurs – S'interroger sur la variété de langue à privilégier au moment d'intégrer, dans ses propos, des discours rapportés (ex. insérer un dialogue en langue familière dans un récit en langue standard de manière à ajouter à la vraisemblance d'un personnage ou, par égard pour un destinataire, rapporter indirectement et en langue standard des propos tenus dans une autre variété de langue)	– La conscience des enjeux communicationnels et la maîtrise de la langue conditionnent la possibilité de choisir délibérément d'adopter ou non une variété de langue déterminée. – La perception de la pertinence d'utiliser une langue standard (soignée) ou familière est relative à l'expérience de chacun. Il est donc opportun que l'enseignant clarifie ses attentes en salle de classe. – Les données relatives aux variétés de langue et aux régionalismes varient selon les dictionnaires. – Dans les jeux de rôles, la posture d'expert favorise souvent l'utilisation d'un vocabulaire spécialisé.

Langue orale

On se référera aux sections précédentes pour les éléments d'apprentissage convenant à la fois à la langue écrite et à la langue orale. Dans la présente section, les indications fournies spécifient des éléments auxquels une attention particulière doit être accordée dans l'apprentissage de la communication orale.

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Pertinence du message verbal	– Circonscrire les paramètres de la situation de communication orale qui influencent directement le traitement du sujet et la manière de s'exprimer – Limiter la durée de sa prise de parole pour favoriser l'interaction et l'écoute, compte tenu de la situation et, en particulier, des caractéristiques de l'auditoire ou de l'interlocuteur – Reconnaître et éviter les digressions et les coq-à-l'âne	– L'écoute et la prise de parole individuelles ou en interaction sont abordées dans une perspective de communication. Par conséquent, leur efficacité doit être établie en fonction d'une dynamique locuteur-auditeur ou locuteur-interlocuteur. – Les connaissances générales et linguistiques de l'auditeur ou de l'interlocuteur peuvent influencer les choix lexicaux et nécessiter le recours à divers procédés d'explicitation (mise en contexte, exemple, paraphrase, etc.). – La prise de parole dans un temps limité oblige le locuteur à tenir compte de l'importance relative des divers éléments d'information afin de choisir et d'organiser ceux qui sont pertinents.
Organisation, clarté et continuité du message verbal	– Utiliser un plan, des procédés de mise en relief ou de synthèse, voire un support visuel pour aider l'auditeur ou l'interlocuteur à dégager de son discours les propos importants et à rester attentif – Reconnaître et utiliser les formules d'ouverture et de clôture (annonce, présentation, salutation, remerciement) appropriées à la situation de communication – Reconnaître et utiliser diverses modalités de demande et d'attribution du droit de parole (ex. main levée, tour de table, principe d'alternance) – Reconnaître et utiliser diverses formes de reprise, des organisateurs textuels et des marqueurs de relation pour établir des liens entre ses propos – Organiser sa pensée avant de répondre à un interlocuteur, en tirant avantage d'un silence, d'une parole en écho, d'une reformulation et d'un questionnement – Reconnaître et utiliser des formules de contact pour assurer le maintien de la communication	– La communication orale est un tout : les formules de contact, les gestes, les mimiques, les intonations, le débit, le volume de la voix sont utiles pour manifester ou interpréter des réactions, orienter et assurer le maintien de la communication. – La façon d'amorcer et de terminer une communication orale constitue une sorte de rituel qui peut varier considérablement selon les situations et les milieux culturels. – L'auditeur et l'interlocuteur ont besoin de repères clairs pour suivre le fil des propos et, au besoin, y enchaîner les leurs. – Le rôle d'animateur d'un groupe de discussion favorise la pratique de la reformulation. – Le rôle de porte-parole d'un groupe favorise l'écoute attentive et la pratique de la synthèse. – Certains éléments, tels *allo* ou *euh*, sont utilisés spécifiquement pour établir et maintenir la communication, sans apport d'information. Ils ont une fonction que l'on qualifie de phatique.

Langue orale

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Éléments paraverbaux (prosodiques et vocaux) **Intonation** **Rythme** **Débit** **Intensité articulatoire/Volume** **Prononciation** **Voix** **Supports sonores**	– Reconnaître et utiliser une intonation neutre ou expressive en fonction du point de vue adopté – Reconnaître l'influence des pauses et de la respiration sur le caractère régulier ou irrégulier du rythme – Utiliser un volume, une prononciation et un débit adaptés à la situation (ex. débit lent et prononciation nette en présence d'interlocuteurs peu familiers avec la langue française) – Reconnaître les particularités de prononciation que sont la diphtongaison, l'escamotage et les liaisons, en accordant une attention particulière aux mots commençant par *h* à l'écrit – Observer qu'on peut reconnaître un locuteur à partir d'un ensemble d'éléments paraverbaux (prononciation, intonation, rythme, débit) et de certaines caractéristiques de sa voix, comme la hauteur, la portée et le timbre – Reconnaître l'intérêt des supports sonores utilisés – Recourir à des supports sonores pertinents pour favoriser la compréhension d'un message ou susciter l'intérêt de l'auditoire ou de l'interlocuteur – Reconnaître et utiliser, au besoin, les indications relatives à la prononciation des mots incluses dans la plupart des dictionnaires usuels	– Les éléments paraverbaux sont perçus par le canal auditif. – En communication orale, l'observation et le retour réflexif sur les pratiques nécessitent le recours à des enregistrements sonores ou audiovisuels. – L'intonation montante qui caractérise l'interrogation à l'oral peut être utilisée pour donner une tournure interrogative à des phrases qui ne sont pas de type interrogatif (ex. *Vous venez?*). – Le maintien d'une certaine tension dans l'articulation et le recours à une vitesse d'élocution modérée peuvent contribuer grandement à la compréhension du message. – La lecture à voix haute et le jeu dramatique peuvent s'avérer ponctuellement utiles pour travailler spécifiquement certains éléments prosodiques ou vocaux.
Éléments non verbaux **Position** **Regard, gestes, mimique** **Supports visuels**	– Déterminer la position et la distance favorisant une bonne communication avec le locuteur, l'auditoire ou l'interlocuteur – Observer le rôle du regard, des gestes et de la mimique pour soutenir des propos et maintenir l'intérêt de l'auditoire ou de l'interlocuteur – Discerner l'intérêt des supports visuels (affiche, programme, logiciel de présentation, éclairage, décor, etc.) utilisés dans une présentation, une pièce de théâtre ou un récital – Recourir à des supports visuels pertinents pour favoriser la compréhension d'un message	– Les éléments non verbaux sont perçus par le canal visuel. – L'apprentissage de la communication orale étant centré sur les éléments verbaux et paraverbaux, les éléments non verbaux sont donc considérés comme complémentaires.

Langue orale

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Marques de l'oralité **Redondance** **Hésitation** **Ellipse** **Répétition** **Mots de remplissage** **Marques du genre, du nombre** **Transitions**	– Observer et comparer les usages de la langue orale et de la langue écrite pour en dégager les phénomènes caractéristiques de la langue orale à l'égard du lexique, de la syntaxe, de la morphologie et de la prononciation – Observer et comparer les usages de la langue standard (soignée) et de la langue familière pour dégager leurs caractéristiques et reconnaître les marques d'écart – Utiliser les liaisons de manière appropriée pour marquer le nombre et le genre, en faisant preuve de vigilance à l'égard des liaisons abusives les plus fréquentes – Accorder une attention particulière à la précision lexicale, au choix des pronoms relatifs et des marqueurs de relation, à la construction de l'interrogation, de la négation et de l'hypothèse débutant par *si* de même qu'à la conjugaison des verbes – Accorder une attention particulière aux omissions (ex. *t'à l'heure*), aux ajouts de sons (ex. *ergarde*), à l'usage de mots de remplissage (ex. *t'sais*), aux marques erronées de genre et de nombre (ex. *une autobus, le monde sont*) ainsi qu'aux anglicismes lexicaux et sémantiques les plus fréquents – Observer la variation des mots, expressions et procédés utilisés pour enchaîner des propos dans des situations de prise de parole individuelle et dans des situations d'interaction verbale	– L'observation est une condition essentielle de la prise de conscience des spécificités de la langue orale. – Au premier cycle du secondaire, l'élève est invité à prendre la parole fréquemment à titre individuel et en interaction avec ses pairs. Par conséquent, les occasions abondent pour faire un travail ciblé et suivi au regard de la langue orale. – Les apprentissages oraux doivent être contextualisés et tenir compte des besoins fort variables des élèves. – La comparaison des modalités de révision propres à la langue orale et à la langue écrite permet de mettre en évidence le caractère irréversible et immédiat de la communication orale : ce qui a été dit ne peut être effacé et l'ajustement des propos doit souvent se faire dans l'instant.

Bibliographie

Communication orale

DOLZ, Joaquim et Bernard SCHNEUWLY. *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 1998, 211 p.

GAGNÉ, Gilles, Luc OSTIGUY, Louis LAURENCELLE et Roger LAZURE. *Recherche didactique sur l'utilisation de variantes phoniques du français oral soutenu chez les élèves québécois*, Montréal, Université de Montréal, 1999, 197 p. (Collection Recherches et essais, nº 18).

PRÉFONTAINE, Clémence, Monique LEBRUN et Martine NACHBAUER. *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Logiques, 1998, 253 p.

Didactique et pédagogie

BOISVERT, Jacques. *Formation de la pensée critique*, Montréal, ERPI, 1999, 152 p.

PRÉFONTAINE, Clémence, Lucie GODARD et Gilles FORTIER (dir.). *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Montréal, Logiques, 1998, 369 p.

VIAU, Rolland. *La motivation dans l'apprentissage du français*, Montréal, ERPI, 1999, 161 p.

Revues : *Dialogues et cultures* (FIPF), *Éducation et francophonie* (ACELF), *Enjeux* (CEDOCEF), *Français aujourd'hui*, *Le français dans le monde*, LIDIL (LIDILEM), *Littérature*, *Pratiques* (CRESEF), *Québec français* (AQPF), *Recherches* (ARDPF), *Repères*.

Écriture

BOYER, Jean-Yves, Jean-Paul DIONNE et Patricia RAYMOND (dir.). *La production de textes*, Montréal, Logiques, 1995, 331 p.

PRÉFONTAINE, Clémence. *Écrire et enseigner à écrire*, Montréal, Logiques, 1998, 381 p.

REUTER, Yves. *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996, 181 p.

ROCHE, Anne, Andrée GUIGUET et Nicole VOLTZ. *L'atelier d'écriture*, Paris, Bordas, 1989, 139 p.

RODARI, Gianni. *Grammaire de l'imagination*, Saint-Germain-du-Puy, Rue du monde, 1997, 223 p.

Langue et grammaire

ARCAND, Richard. *Figures et jeux de mots*, Belœil, La Lignée, 1991, 354 p.

ASHRAF, Mahtab et Denis MIIANNAY. *Dictionnaire des expressions idiomatiques françaises*, Paris, LGF, 1999, 416 p. (Le Livre de poche, Les Guides de la langue française).

CATACH, Nina. *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, Paris, Larousse, 1994, 1327 p.

CHARAUDEAU, Patrick et Dominique MAINGUENEAU. *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002, 661 p.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992, 927 p.

CHARTRAND, Suzanne-G. (dir.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Logiques, 1996, 2e éd., 447 p.

CHAURAND, Jacques. *Histoire de la langue française*, 10e éd., Paris, Seuil, 2003, 127 p. (Collection Que sais-je?, nº 167).

CHEVALIER, Jean-Claude. *Histoire de la grammaire française*, Paris, PUF, 1995, 127 p.

MAINGUENEAU, Dominique. *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, 1996, 93 p. (Collection Mémo).

RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL. *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994 , 646 p.

TERS, François, Georges MAYER et Daniel REICHENBACH. *Échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*, Paris, MDI, 1995, 93 p.

TOMASSONE, Roberte (dir.). *Grands repères culturels pour une langue : Le français*, Paris, Hachette Éducation, 2001, 304 p.

TOMASSONE, Roberte. *Pour enseigner la grammaire*, Toulouse, Delagrave, 1996, 317 p.

Lecture et littérature

ADAM, Jean-Michel et Françoise REVAZ. *L'analyse des récits*, Paris, Seuil, 1996, 96 p. (Collection Mémo).

CANVAT, Karl. *Enseigner la littérature par les genres : Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck, 1999, 296 p.

DUFAYS, Jean-Louis, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR. *Pour une lecture littéraire, vol. 1 : Approches historique et théorique, vol. 2 : Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, 302 p. et 381 p.

DUMORTIER, Jean-Louis. *Lire le récit de fiction*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2001, 496 p.

FOURTANIER, Marie-José et Gérard LANGLADE. *Enseigner la littérature*, Toulouse, Delagrave, 2000, 316 p.

GENGEMBRE, Gérard. *Les grands courants de la critique littéraire*, Paris, Seuil, 1996, 63 p. (Collection Mémo).

GIASSON, Jocelyne. *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaëtan Morin, 2000, 271 p.

GUÉRETTE, Charlotte. *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*, Québec, 1998, 269 p.

JORRO, Anne. *Le lecteur interprète*, Paris, PUF, 1999, 136 p.

POSLANIEC, Christiane et Christine HOUYEL. *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Éducation, 2000, 352 p.

PRÉFONTAINE, Clémence, Lucie GODARD et Gilles FORTIER (dir.). *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Montréal, Logiques, 1998, 369 p.

REUTER, Yves. *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Dunod, 1996, 179 p.

REUTER, Yves. *La description : Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF, 2000, 230 p.

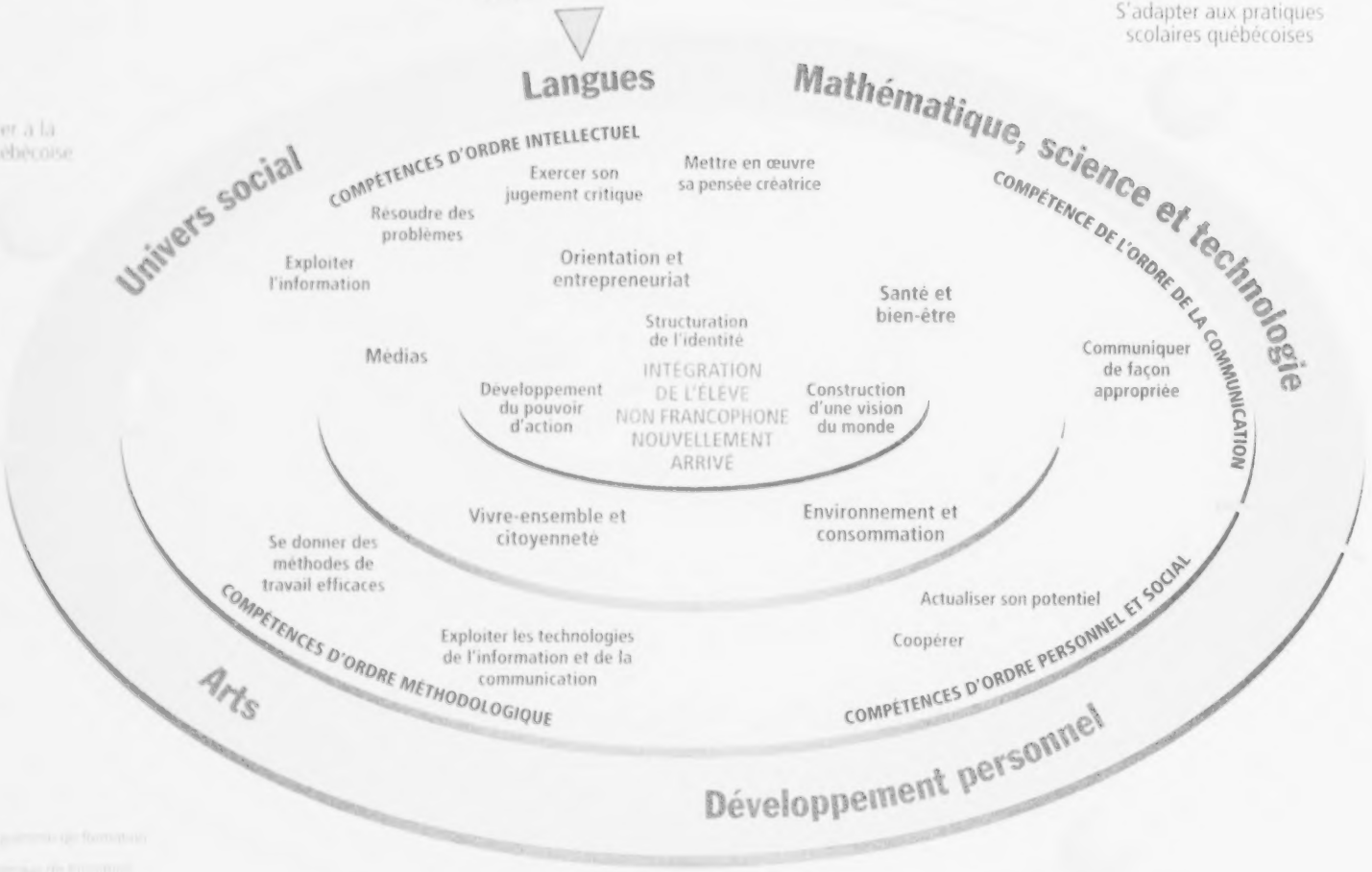
TERWAGNE, Serge, Sabine VANHULLE et Annette LAFONTAINE. *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck, 2001, 205 p.

VANDENDORPE, Christian. *Du papyrus à l'hypertexte*, Cap-Saint-Ignace, Boréal, 1999, 271 p.

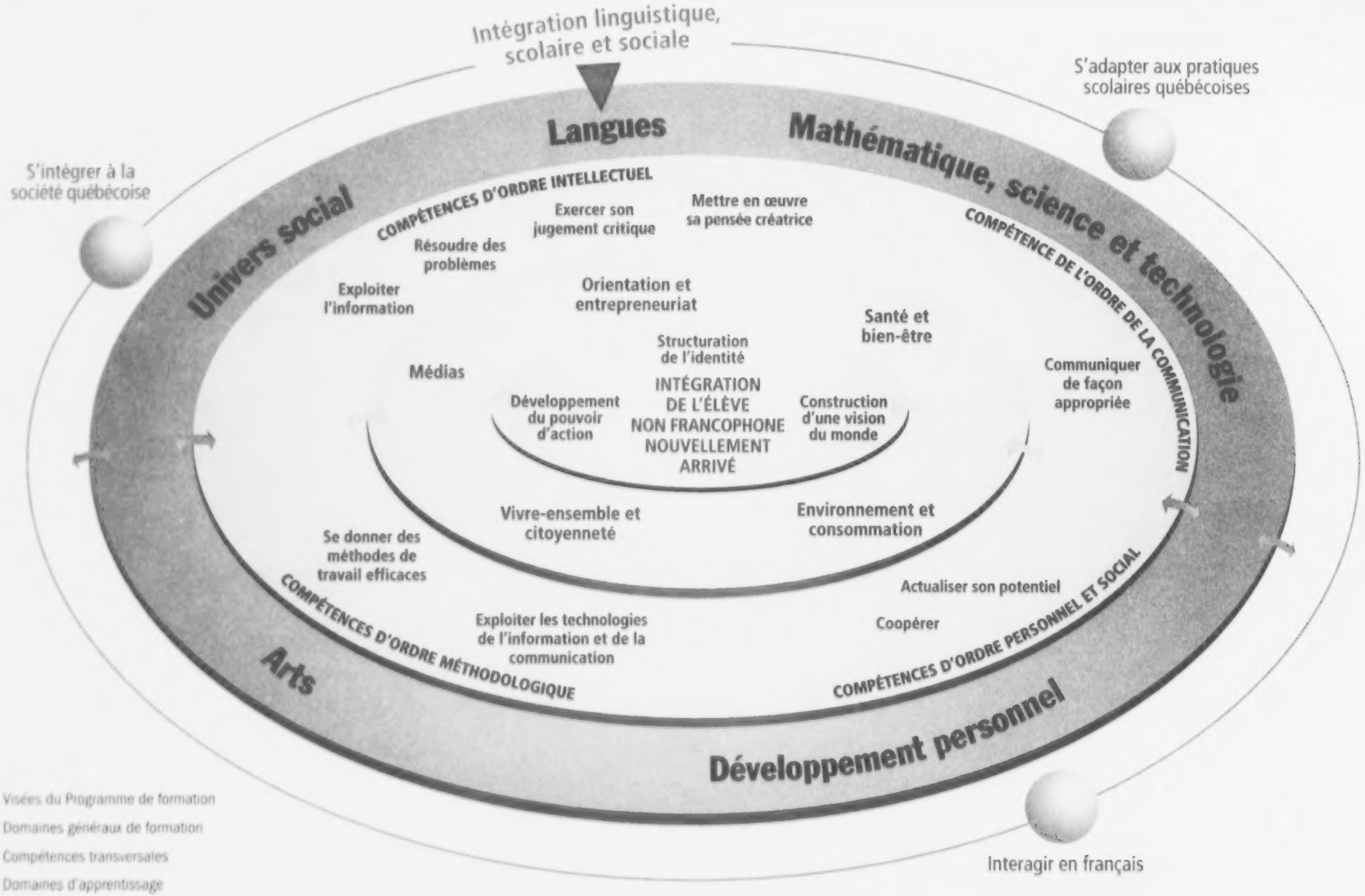
ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 126 p.

Intégration linguistique, scolaire et sociale

Apport du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale au Programme de formation



Apport du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation de la discipline

Le rôle que joue l'école québécoise dans la promotion de l'égalité des chances nécessite la mise en place de moyens particuliers en vue de répondre aux besoins de certains élèves. Pour l'adolescent immigrant nouvellement arrivé et non francophone, le besoin premier est de s'intégrer à sa société d'accueil. Il doit apprendre le français, langue commune de la vie publique, et s'approprier le fonctionnement de son milieu scolaire et de la société en général. Le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale est donc un passage, une passerelle qui facilite l'intégration à la classe ordinaire. Il précise les apprentissages essentiels devant permettre à l'élève immigrant non francophone d'acquérir le plus rapidement possible une connaissance fonctionnelle du français, de comprendre la culture scolaire et sociale de son nouveau milieu et d'amorcer le développement de conduites et d'attitudes appropriées pour s'y intégrer harmonieusement.

Si, au moment de sa création en 1969, la classe d'accueil a été conçue comme un service centré sur la francisation des élèves non francophones, les acteurs du milieu ont progressivement saisi la nécessité d'élargir cette perspective. Ainsi, l'un des principes directeurs du programme d'études *Français, classe d'accueil, classe de francisation* (1986) était de permettre à l'élève de « s'ouvrir sur les matières enseignées dans les classes ordinaires » (p. 16). De plus, le volet « Initiation à la vie québécoise » était alors introduit pour sensibiliser l'élève à son nouveau milieu de vie. C'est dans la continuité de ce cheminement et de façon à l'élargir que le ministère de l'Éducation s'est donné en 1998 la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, intitulée *Une école d'avenir*, dont les orientations portent non seulement sur l'intégration scolaire, mais également sur l'éducation interculturelle et sur l'apprentissage de la citoyenneté.

Dans cette foulée, la présente partie du Programme de formation aborde les aspects linguistique, scolaire et social de l'intégration de l'adolescent non francophone récemment installé au Québec. Ces aspects sont présentés sur un pied d'égalité et dans une interrelation dynamique où chacun alimente et enrichit les deux autres. Comme son titre l'indique, le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale retient trois compétences à développer :

- Interagir en français;
- S'adapter aux pratiques scolaires québécoises;
- S'intégrer à la société québécoise.

Bien que son appellation soit différente, le programme du secondaire est conçu dans le même esprit que le programme d'accueil du primaire. La compétence *Interagir en français* est la même au primaire et au secondaire. Les deux autres compétences vont toutefois plus loin que la compétence du primaire *Se familiariser avec la culture de son milieu*. Cette situation s'explique par la différence entre les besoins de formation et d'intégration d'un élève du primaire et ceux – plus importants et surtout plus complexes – d'un élève du secondaire.

Relations entre l'intégration linguistique, scolaire et sociale et les autres éléments du Programme de formation

L'adolescence est une période importante dans la structuration de l'identité. Elle l'est d'autant plus pour l'élève immigrant qui doit trouver un équilibre entre les visions parfois contradictoires de sa culture d'origine et de celle de son pays d'adoption. Cette recherche d'équilibre passe par un mouvement de balancier pouvant aller de l'acceptation sans nuance au rejet global de la société d'accueil. Souvent imperceptible pour l'observateur non averti, ce mouvement peut, dans certains cas, attirer l'attention de tous. Dans ce contexte, les domaines généraux de formation, en traitant des grandes problématiques qui touchent les jeunes de la société d'accueil, fournissent des pistes de questionnement pouvant aider l'élève nouvellement arrivé à objectiver le regard qu'il pose sur lui-même et sur sa société d'accueil : Suis-je à l'aise dans mon milieu de vie? Quelles sont mes relations avec mes pairs, ma famille (*Santé et bien-être*)? Quels sont mes projets d'avenir (*Orientation et entrepreneuriat*)? Pourquoi gaspille-t-on autant dans ce pays (*Environnement et consommation*)? Est-ce que j'ai ma place ici (*Vivre-ensemble et citoyenneté*)?

De par leur nature même, les compétences transversales constituent, chacune à leur manière, une porte d'entrée intéressante pour s'approprier le mode de fonctionnement de l'école québécoise. Certaines d'entre elles présentent toutefois des liens plus étroits avec les compétences en intégration linguistique, scolaire et sociale. Ainsi, la convergence de la compétence *Interagir en français* et de la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée* ne fait aucun doute. Les compétences transversales *Exploiter l'information*, *Résoudre des problèmes*, *Se donner des méthodes de travail efficaces* et *Coopérer*, quant à elles, concourent au développement de la compétence *S'adapter aux pratiques scolaires québécoises*. Enfin, les compétences transversales *Exercer son jugement critique* et *Actualiser son potentiel* sont de nature à nourrir la démarche entreprise par l'élève pour *s'intégrer à la société québécoise*. Notons ici que les compétences transversales du nouvel arrivant n'ont cependant pas nécessairement évolué de la même manière que celles de l'élève scolarisé au Québec. Il peut avoir développé certaines compétences plus que d'autres et avoir atteint, par exemple, un haut niveau de maîtrise en ce qui concerne la compétence *Se donner des méthodes de travail efficaces*, mais n'avoir jamais été amené à *exercer son jugement critique*.

Le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale vise l'insertion des élèves dans la classe ordinaire. Pour cette raison, l'enseignant a intérêt à s'inspirer des programmes de français, langue d'enseignement, et de français, langue seconde, pour créer des situations d'apprentissage qui les prépareront à faire la transition vers la classe ordinaire, tout en profitant, pour ce faire, de stratégies empruntées à l'enseignement des langues secondes. Ce lien est particulièrement marqué dans le cas de la compétence *Interagir en français*. Au début du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, le développement de cette compétence se nourrit des principes pédagogiques propres au français, langue seconde. Par la suite, c'est plutôt à partir du français, langue d'enseignement, que les apprentissages se font en vue de préparer les élèves à la classe ordinaire. Par ailleurs, de par son importance dans le cursus scolaire, la mathématique doit aussi être prise en compte de façon particulière. C'est alors davantage la compétence *S'adapter aux pratiques scolaires québécoises* qui est concernée. Enfin, les disciplines de l'univers social offrent de multiples possibilités d'enrichir les activités intéressant le développement de la compétence *S'intégrer à la société québécoise*.

Contexte pédagogique

L'école qui accueille un nouvel arrivant non francophone doit mettre en place des services particuliers qui répondent aux besoins et aux caractéristiques de cet élève. Bien que, pour beaucoup, le premier modèle qui vienne en tête soit celui de la classe d'accueil fermée, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle ne prescrit aucun modèle spécifique. Tout en reconnaissant l'efficacité qu'a eue et qu'a encore la classe d'accueil fermée depuis sa création, elle encourage les milieux scolaires à innover et à diversifier leurs approches. À cette fin, les règles de financement du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français ont été modifiées dès 1997, de façon à permettre aux commissions scolaires et aux écoles de mettre en place les modèles de services qui conviennent le mieux aux différentes situations propres à leurs milieux. Par exemple, une école secondaire qui ne reçoit que trois élèves admissibles à ce service ne peut ouvrir une classe d'accueil que pour eux. Elle doit donc organiser un service sur mesure pour ces élèves.

Les difficultés d'intégration

Quel que soit le service offert, son but est de permettre à l'élève d'acquérir rapidement les bases nécessaires à son intégration. Il importe, pour ce faire, de tenir compte de la grande disparité de ses besoins. De nombreux facteurs influent sur la capacité de l'élève immigrant à apprendre le français et à s'adapter à son nouveau milieu. Par exemple, certaines caractéristiques de sa langue maternelle, telles que l'alphabet, la prononciation et la grammaire, peuvent être fort éloignées de celles du français, ce qui peut être source de difficultés et rendre son apprentissage long et ardu. Sur un autre plan, l'enseignant doit être sensible au fait que certains élèves éprouvent des problèmes affectifs résultant de traumatismes vécus lors du parcours migratoire et faire appel aux professionnels concernés pour fournir à ces élèves l'aide appropriée.

Les valeurs de la communauté d'accueil peuvent également être une source d'étonnement et même d'embarras pour l'élève lorsqu'elles touchent le code de politesse ou encore la conception du rôle d'autorité des adultes et des enseignants. Dans un même ordre d'idées, la démarche pédagogique que privilégie l'école québécoise et qui est centrée sur l'initiative et l'autonomie peut entraîner des difficultés pour un élève habitué à écouter, à répéter et à mémoriser. Par ailleurs, l'élève déjà scolarisé dans son pays d'origine pourra mettre à profit son bagage de connaissances et d'expériences pour soutenir son intégration à son milieu d'accueil.

Certains élèves présentent un retard scolaire important qui peut être dû à une absence totale ou partielle de scolarisation. Afin d'éviter un accroissement de leurs difficultés, que ce soit sur le plan de la scolarisation ou de l'intégration, il importe de les identifier le plus rapidement possible et d'adapter les interventions à chaque cas pour répondre à leurs besoins particuliers. Des recherches menées auprès de ce type d'élèves ont fait ressortir l'importance de les placer dans des situations réelles où ils pourront travailler concrètement à exprimer des idées et à développer des concepts et découvrir en même temps la place considérable qu'occupe l'écrit dans notre société. Il est aussi indispensable que les stratégies d'apprentissage soient enseignées de façon explicite pour rendre significatifs les apprentissages scolaires.

Les services offerts

Compte tenu de la variété des besoins des élèves immigrants, les modèles de services qu'il est possible d'organiser sont nombreux. Une commission scolaire peut mettre en place des classes d'accueil tout en y ajoutant différentes formes de soutien. Elle peut aussi opter pour une intégration à la classe ordinaire accompagnée d'une aide particulière pour l'apprentissage du français et offrir des mesures de soutien à certains moments de l'horaire régulier ou en dehors de celui-ci. Elle peut diminuer le nombre d'élèves dans un groupe, offrir de l'aide pour les devoirs et les leçons ou mettre sur pied tout autre projet qui facilite l'intégration à la classe ordinaire. La seule obligation est de donner des services à ces élèves. Ainsi, dans une même école, ces services peuvent être différents d'une classe à l'autre, voire d'un élève à l'autre, selon les besoins et les caractéristiques de chacun. C'est donc dans des contextes variés que doivent pouvoir se développer les trois compétences du programme.

La durée du soutien varie aussi en fonction des besoins et des caractéristiques des élèves, par exemple leurs acquis scolaires, leur âge, leur degré de maturité et leur culture d'origine. Si les anciennes règles de financement du service prévoyaient un séjour en classe d'accueil de dix mois, les règles actuelles ne prescrivent plus aucune durée. Tout comme pour la nature du service à offrir, il revient aux milieux concernés de déterminer la durée de ce service en fonction des sommes disponibles. Ainsi, un élève normalement scolarisé dans son pays et partiellement francisé peut n'avoir besoin que de quelques mois, alors que, pour l'élève présentant un retard scolaire important, un service échelonné sur plus de deux ans peut être nécessaire.

Le rôle de l'équipe-école et de l'enseignant

La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle précise que « la responsabilité de l'intégration

des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement » (p. 21). Bien que l'enseignant responsable du soutien à l'apprentissage du français soit sur la première ligne et que son rôle d'accueil et d'aide envers l'élève récemment arrivé soit primordial, il n'a pas la responsabilité exclusive de l'intégration de cet élève. Celle-ci est un processus long et complexe qui requiert la contribution de tous ceux qui sont directement ou indirectement liés à l'élève. Dans le service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, tous les enseignants sont des interlocuteurs francophones qui, par leur ouverture à l'élève, leur compréhension de sa situation particulière et leur patience à l'égard de ses hésitations et de ses maladresses, concourent au travail d'intégration. Pour l'élève immigrant, le personnel de direction, le personnel professionnel et le personnel de soutien sont aussi des modèles linguistiques et des représentants de la culture d'ici. L'enseignant de ce service, malgré toute sa compétence et sa bonne volonté, n'est pas un magicien qui, d'un coup de baguette, peut transformer l'élève immigrant non francophone en élève québécois francophone. Au terme de son passage au service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et bien que des progrès considérables aient été faits, l'intégration de l'élève immigrant se poursuit en classe ordinaire, où les enseignants doivent adapter leurs interventions à sa réalité. Dans ce contexte, le rôle du gestionnaire est de libérer les ressources nécessaires et de mettre en place un cadre d'intervention adéquat et stimulant pour l'élève.

L'enseignant du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français demeure le premier interlocuteur francophone de l'élève et le principal représentant de la culture québécoise. Il sert à la fois de modèle linguistique et culturel et d'expert qui peut expliquer le pourquoi des choses. Il guide aussi l'élève en proposant des interventions appropriées et des défis raisonnables qui le feront progresser. En tant que médiateur, il l'amène à devenir autonome dans ses pratiques. Enfin, il joue le rôle d'un « passeur culturel » qui permet à l'élève de comprendre les valeurs socioculturelles québécoises et de découvrir la culture francophone d'ici et d'ailleurs.

L'évaluation

L'évaluation, qui fait partie du processus d'apprentissage, sert avant tout à soutenir la démarche de l'élève par les rétroactions qui en découlent. Ces rétroactions ne portent pas tant sur l'exactitude de la communication que sur les stratégies facilitant l'interaction, la compréhension ou la production de messages. Elles amènent l'élève à ajuster ses stratégies en cours de route et à poser un regard réflexif sur sa démarche afin de mieux répondre aux exigences fixées par l'enseignant. L'élève est incité à faire appel à différentes ressources de son environnement, en particulier à ses pairs et à son enseignant, pour mieux adapter sa communication aux situations variées dans lesquelles il se trouve. Il est important de tolérer l'erreur et l'ambiguïté, de façon à ne pas inhiber l'expression langagière de l'élève et à l'encourager à prendre des risques ainsi qu'à essayer de se faire comprendre, même s'il ne maîtrise pas encore tous les outils linguistiques. L'enseignant doit être attentif à ses réactions et aux manifestations de ce qu'il a compris et appris. L'évaluation doit aussi permettre à l'élève de visualiser le chemin qu'il a parcouru. À cette fin, le portfolio constitue un instrument intéressant grâce auquel l'élève peut porter un regard rétrospectif sur ses progrès.

COMPÉTENCE 1 Interagir en français

Sens de la compétence

L'apprentissage du français constitue la principale porte d'entrée de l'élève nouvellement arrivé pour s'intégrer à la société québécoise. La langue étant porteuse de culture, c'est par l'apprentissage du français que l'élève sera graduellement amené à découvrir la culture francophone d'ici et d'ailleurs. Dès son arrivée au service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, il est plongé dans des situations qui font appel à son besoin de communiquer et d'interagir, ce qui lui permet d'apprendre la langue dans un contexte signifiant. Appelé à communiquer oralement dans différentes situations correspondant à ses besoins personnels, scolaires et sociaux, il doit également comprendre et produire des textes variés.

Au début du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, l'enseignant prend appui sur l'approche communicative propre à la didactique des langues secondes. Selon cette approche, la langue n'est pas seulement un objet d'étude et d'analyse en soi, mais d'abord un outil de communication. Dans cette perspective, il importe d'inciter l'élève à interagir de façon spontanée en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, et ce, dans des situations authentiques ou des simulations réalistes. Une telle approche laisse naturellement place à l'erreur, qui devient un outil diagnostique permettant de comprendre et de soutenir le développement de la compétence. Cela est d'autant plus important, dans le cas de l'élève immigrant, que l'enseignant ne connaît généralement pas la structure ni les particularités de sa langue maternelle, qui interfèrent de différentes façons et à des degrés divers dans sa production en français. En participant à des situations de communication et en effectuant un retour réflexif sur ses apprentissages, l'élève sera progressivement amené à construire une compétence langagière se rapprochant toujours davantage des usages qui ont cours dans la langue cible.

C'est par des projets portant sur des thèmes intégratifs en rapport direct avec les besoins d'adaptation de l'adolescent nouvellement arrivé que se font les apprentissages de la communication orale, de la lecture et de l'écriture. Ces trois volets doivent être présentés en interaction constante et dans un va-et-vient continu de façon à structurer efficacement les apprentissages langagiers de l'élève.

L'élève non francophone doit en arriver à fonctionner adéquatement et sans soutien dans la classe de français, langue d'enseignement. Ainsi, à la fin de son séjour au service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, les interventions doivent se faire de la même manière qu'en langue d'enseignement.

Compétence 1 et ses composantes

Communiquer oralement dans des situations variées

Utiliser le français dans diverses situations de communication de la vie courante et scolaire • Préciser son intention de communication et la respecter • Utiliser des connaissances, des stratégies et des ressources appropriées à la situation • Communiquer ses besoins, ses sentiments ou ses expériences quotidiennes • Exprimer son opinion sur des textes ou des situations • Respecter les conventions de la communication orale • Faire un retour réflexif sur ses interactions et la qualité de sa participation

Comprendre des textes oraux et écrits variés

Écouter, lire et regarder une variété de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes, à caractère médiatique ou non • Se donner une démarche adaptée à la situation • Déterminer les stratégies appropriées pour construire le sens d'un texte • Reconnaître les valeurs et les croyances explicitement véhiculées dans le texte • En dégager des éléments d'ordre culturel • S'interroger sur sa démarche et la qualité de sa compréhension • S'interroger sur le fonctionnement de la langue • Effectuer un retour critique sur sa démarche

Produire des textes oraux et écrits variés

Produire des textes oraux et écrits dans une diversité de situations de communication de la vie courante et scolaire • Se donner une démarche d'écriture adaptée à la situation • Déterminer les stratégies appropriées • Planifier le contenu et la structure du texte • Rédiger son texte • Retravailler le texte et le réviser • Recourir à une variété de ressources matérielles, technologiques ou médiatiques • Effectuer un retour critique sur sa démarche • Diffuser son texte

Sens de la compétence

Pour l'élève nouvellement arrivé, le premier milieu d'intégration à la société québécoise est l'école. Il y apprend une nouvelle langue, mais aussi les façons de faire de son nouveau milieu de vie. Il est probable que l'école d'ici présente des ressemblances avec celle qu'il a connue dans son pays, mais que ces ressemblances cachent aussi des différences importantes. Par exemple, si les deux milieux ont en commun le fait qu'on y trouve des enseignants, leurs interventions pédagogiques et leurs attentes risquent d'être fort différentes de ce qu'il a connu. De plus, la distance hiérarchique dans les gestes quotidiens, sauf exception, est beaucoup moins marquée ici qu'ailleurs, reflétant en cela une caractéristique générale de notre société. Pour les gens d'ici, qui partagent une même culture, les façons de faire au quotidien vont de soi le plus souvent. Il est donc approprié, pour faciliter l'intégration à l'école de l'élève nouvellement arrivé, de rendre explicites ces façons de faire et surtout d'expliquer pourquoi les choses se font de cette manière.

Il importe que l'élève se familiarise avec certains aspects incontournables de la vie scolaire et de son organisation. Il doit rapidement prendre connaissance des règlements de l'école, apprendre à gérer sa grille-horaire avec exactitude (un cours commence à 12 h 57 et non à 13 h), à se servir d'un agenda, à se déplacer dans l'édifice, à utiliser la cafétéria, un casier, un cadenas, etc. Il doit être informé de l'existence de différentes ressources telles que les services professionnels, les activités parascolaires, la bibliothèque. Ces aspects ne sont pas que des détails organisationnels, mais représentent autant d'occasions de construire sa compréhension de son nouveau milieu de vie.

L'élève doit également s'initier à de nouvelles façons d'apprendre. En effet, dans beaucoup de pays, les démarches d'apprentissage reposent sur la mémorisation et les automatismes. L'élève n'a pas à s'interroger sur la manière d'accomplir une tâche : la consigne est explicite et l'exécution, répétitive. Aussi le nouvel arrivant perçoit-il souvent l'autonomie qu'on lui laisse dans le choix des façons de faire comme une forme de laxisme. Il doit donc être

Compétence 2 et ses composantes

S'adapter aux pratiques scolaires québécoises

Se familiariser avec les divers aspects de la vie scolaire

Apprivoiser le système scolaire québécois, le cadre organisationnel de l'école secondaire et les exigences de promotion • Exploiter les outils de gestion du temps tels que l'horaire et l'agenda • S'approprier les éléments de l'organisation matérielle tels que casier, cadenas, carte d'étudiant • Participer à la vie de l'école et à des activités parascolaires

Reconnaître les façons de faire propres à l'école québécoise

S'approprier les codes sociaux du milieu scolaire • Se familiariser avec les règlements de l'école • Observer les relations entre les adultes et les élèves et les relations entre les élèves • Reconnaître les adultes avec lesquels il y a un lien hiérarchique formel

Acquérir les savoirs essentiels à son intégration à la classe ordinaire

Apprendre à dire, à lire et à écrire en français les notions et concepts déjà acquis dans sa langue d'origine • Faire le transfert des connaissances acquises dans son pays d'origine • S'approprier la manière de faire la mathématique à l'école québécoise

Adopter des conduites et des attitudes favorables à l'apprentissage

Avoir une attitude d'ouverture à l'égard de son nouveau contexte d'apprentissage • Explorer de nouvelles manières de faire ses travaux scolaires • Planifier ses travaux scolaires et ses activités • Utiliser la bibliothèque et les ressources technologiques de l'école • Développer des pratiques autonomes dans l'exécution des travaux scolaires

sensibilisé à la valeur que l'école québécoise accorde à l'autonomie et à l'importance qu'elle doit prendre dans son cheminement scolaire et au delà de celui-ci, avant de s'interroger sur l'efficacité relative de différentes méthodes de travail.

La connaissance des façons de faire propres à l'école québécoise et l'adoption de comportements favorables à l'apprentissage constituent des facteurs d'intégration centraux. Toutefois, le développement et l'adaptation de savoirs essentiels sont tout aussi déterminants. La langue d'enseignement et la mathématique représentent, à cet égard, des disciplines scolaires incontournables, tant pour l'obtention du diplôme que pour l'intégration dans la société. Pour cette raison et pour faciliter son passage à la classe ordinaire, l'élève doit développer les compétences propres à ces deux disciplines et acquérir les concepts et les processus qui sont considérés comme essentiels dans chacune d'elles. Toutefois, comme l'apprentissage du français a été couvert dans la présentation de la première compétence, l'accent sera davantage mis sur la mathématique.

Les compétences à développer en mathématique sont au nombre de trois. Ainsi, l'élève doit mobiliser un ensemble de ressources afin de pouvoir résoudre une situation-problème, déployer un raisonnement mathématique et communiquer à l'aide du langage mathématique. Le lecteur se référera à la section portant sur la mathématique dans le Programme de formation du primaire et celui du secondaire pour une explication détaillée de ces compétences.

L'élève nouvellement arrivé qui a été normalement scolarisé dans son pays d'origine possède des acquis. Il a déjà fait de la mathématique. Que sait-il? Que maîtrise-t-il? Il convient d'établir le plus rapidement possible un portrait pédagogique des savoirs et des notions qu'il maîtrise dans cette discipline afin de l'amener à poursuivre ses apprentissages au niveau qui lui convient. Les apprentissages en mathématique porteront alors en priorité sur la francisation des termes de base, de façon à permettre à l'élève de dire en français ce qu'il a appris dans sa langue. Il en va ainsi du nom des nombres, des opérations, des comparatifs, etc. Au delà d'une bonne maîtrise de la langue d'enseignement, l'élève doit, en effet, devenir apte à utiliser graduellement les termes et les symboles spécifiques de la mathématique ainsi que ses divers modes de représentation.

Il est important de souligner qu'il ne s'agit pas pour l'élève immigrant d'emprunter le même parcours que celui d'un élève scolarisé au Québec. Toutefois, pour chacune des compétences, il est possible de cibler les ressources les plus sollicitées. Ainsi, lorsque l'élève déploie un raisonnement mathématique, il le fait à partir de réseaux de concepts et de processus. Il doit donc posséder une excellente compréhension des concepts et des processus visés ainsi que des liens qui existent entre eux pour pouvoir en effectuer le transfert dans différentes situations où il lui faudra justifier ses choix et ses actions.

COMPÉTENCE 3 S'intégrer à la société québécoise

Sens de la compétence

Cette compétence touche directement l'intégration sociale de l'élève nouvellement arrivé au Québec. Elle est complémentaire aux deux autres et profite particulièrement, pour son développement, de certains apprentissages ciblés par les disciplines du domaine de l'univers social. Aussi bien en géographie qu'en histoire et éducation à la citoyenneté, il y a lieu de privilégier les aspects qui informeront l'élève sur la réalité du Québec. Ce faisant, une partie de ces programmes sera couverte et les apprentissages seront susceptibles de l'aider à comprendre sa société d'accueil.

Lorsqu'il arrive au Québec, l'élève immigrant découvre une nouvelle organisation sociale, une nouvelle organisation territoriale. Comme tout voyageur, il perçoit les différences entre sa société d'accueil et son milieu d'origine. Les façons de faire, l'habillement, le milieu naturel, l'aménagement du territoire peuvent être une source d'étonnement. Ce qui va de soi pour un élève né ici peut s'avérer une découverte pour le nouvel arrivant qui s'étonnera, par exemple, de voir que les rues sont éclairées toute la nuit, que des femmes conduisent des autobus, que les arbres n'ont plus de feuilles en hiver, que l'eau n'est pas rare, etc. Sa curiosité est aiguisée, il fait des observations et en tire ses propres conclusions. Ainsi, par une belle journée ensoleillée mais très froide de janvier, il constate que le soleil ne réchauffe pas toujours. Il possède des clés de comparaison immédiatement accessibles pour lire le territoire et la société qui l'a organisé. Si ce sont les différences qui captent davantage son attention, il peut néanmoins être amené à observer des similitudes par rapport à son pays d'origine : le transport en commun, les écoles, les marchés d'alimentation, etc.

La majorité des élèves nouvellement arrivés doit faire face à une réalité qui marque fortement l'organisation de notre société et de son territoire : le climat. Le cycle des saisons est très accentué et l'hiver conditionne largement notre façon de vivre au quotidien, notre type d'habitat, nos déplacements, etc. De plus, le nouvel arrivant doit s'approprier progressivement l'éthique sociale liée à l'hiver : déneiger son entrée sans pelleter sa neige dans la cour du voisin, être présent à l'école les jours de tempête de neige ou de froid excessif, etc.

Si le milieu immédiat de l'élève immigrant, généralement urbain, est un excellent déclencheur, le territoire québécois ne se limite pas aux réalités auxquelles le jeune a accès au moment de son arrivée. Son introduction dans sa société d'accueil doit progressivement ouvrir sur d'autres réalités, et il doit entreprendre l'exploration d'éléments caractéristiques du paysage québécois tels que son réseau de transport et de communication, ses territoires agricoles et forestiers, son sous-sol.

La société québécoise est nord-américaine et francophone. La langue française est au cœur de son identité. Dans certains milieux, cette réalité historique ne se manifeste qu'à travers une seule institution, l'école. Les élèves immigrants dont la famille peut vivre quotidiennement en anglais ou même dans sa langue d'origine se demandent pourquoi ils doivent aller à l'école francophone. Il revient au milieu scolaire de leur expliquer et d'illustrer pourquoi le français est la langue commune de la vie publique québécoise. Ainsi, l'école doit initier l'élève immigrant à l'histoire du peuplement du territoire québécois de façon à lui fournir des outils lui permettant de lire et de comprendre les événements contemporains.

De nombreux événements se sont succédé : de l'antériorité de la présence des peuples autochtones aux revendications actuelles, de l'occupation d'une partie du territoire nord-américain par les Français aux données contemporaines sur la place des francophones dans l'ensemble québécois, de l'arrivée des Britanniques aux vagues successives d'immigration et au Québec pluraliste d'aujourd'hui. Pour comprendre ces événements, l'élève doit disposer de points de repère et de balises dans l'espace comme dans le temps.

Par ailleurs, la vie en société étant régie par des règles qui sont le fruit de l'évolution historique d'une communauté sur un territoire donné, l'élève nouvellement arrivé constate rapidement des façons de faire, des manières d'agir qui diffèrent de celles de sa société d'origine. Dans ce contexte, il doit amorcer une prise de conscience des valeurs communes de la société québécoise que sont l'égalité, la justice, la liberté et la démocratie. Pour favoriser son intégration, il doit apprendre à reconnaître les manifestations de ces valeurs et à connaître les institutions qui les représentent. Par exemple, l'école est obligatoire pour tous, garçons et filles, jusqu'à l'âge de 16 ans.

Compétence 3 et ses composantes

Amorcer sa lecture de l'organisation de la société québécoise et de son territoire

Situer le Québec par rapport à son pays d'origine et dans l'ensemble nord-américain • Relever les principales caractéristiques de l'organisation du territoire • Dégager les grands axes de l'organisation territoriale • Explorer les contingences du climat sur la vie quotidienne

S'intégrer à la société québécoise

Amorcer son appropriation de la réalité sociale dans une perspective historique

Repérer les caractéristiques de la population québécoise et ses façons de faire • Se questionner sur l'évolution des réalités sociales québécoises dans le temps • Reconnaître les valeurs identitaires et la culture de la société d'accueil • Connaître la place historique du français au Québec • Situer les étapes de peuplement du Québec • Découvrir les caractéristiques des diverses minorités du Québec et la place des sociétés autochtones

Développer des conduites citoyennes adaptées à la société québécoise

Observer les manifestations quotidiennes de gestes démocratiques • Reconnaître les manifestations d'égalité ou d'inégalité entre les individus • Participer à des délibérations en respectant le droit de parole et l'opinion de chacun • Participer à un vote et accepter le résultat majoritaire • Découvrir les principales institutions démocratiques québécoises • S'interroger sur les droits et responsabilités des individus dans un état de droit • Cerner le rôle du citoyen dans un état démocratique

Concourant lui-même au pluralisme de son milieu d'accueil, l'élève immigrant doit s'ouvrir à cette société et s'adapter sur le plan personnel pour atteindre un équilibre fonctionnel entre les nouvelles réalités sociales qui l'entourent et celles de sa famille.

Le Québec, comme société occidentale, se caractérise par son attachement aux valeurs démocratiques. Ces valeurs se sont développées au fil des siècles et représentent un des piliers de notre société. Elles sont à l'origine de grandes institutions, comme les systèmes parlementaire et judiciaire, ou de droits et de conventions sociales, telles que la libre expression des opinions, la mixité des lieux publics, les files d'attente aux arrêts d'autobus. Pour l'élève qui a vécu dans un régime autoritaire ou une société à castes ou à clans, ces valeurs sont au mieux théoriques et abstraites. Il doit en faire des valeurs pratiques et concrètes, autrement dit les intégrer dans ses gestes publics quotidiens et comprendre les actions démocratiques qu'il sera amené à poser comme citoyen adulte.

Le jeu démocratique obéit à des règles que l'élève immigrant doit apprendre à connaître et à reconnaître. Une société démocratique prévoit des espaces de délibération où l'on peut, en vertu de règles claires, donner son avis, marquer son opposition. Sur le plan institutionnel, on pense spontanément à l'Assemblée nationale, mais c'est aussi le cas des assemblées syndicales, des assemblées d'élèves, des conseils d'établissement, etc. À l'école, l'enseignant peut discuter avec ses élèves du fonctionnement de la classe, leur demander de choisir collectivement le lieu de la prochaine sortie éducative. Chacun peut émettre une opinion et donner son avis dans le respect des autres. Garçons et filles ont un droit de parole, un droit de cité. Pour beaucoup d'élèves immigrants, cette façon de faire va à l'encontre des valeurs de leur société d'origine et de leur famille. Dans certaines cultures, le fait de communiquer une opinion divergente de celle de l'autorité, par exemple l'enseignant, est irrespectueux et envoie un message d'incompétence. Il est également fréquent de voir de nouveaux arrivants refuser de participer à une activité parce que ce n'est pas celle pour laquelle ils ont voté, sans comprendre qu'en votant ils se sont implicitement engagés à respecter le choix de la majorité. Ces gestes quotidiens constituent autant de situations permettant à l'enseignant d'aider l'élève à se familiariser avec les valeurs communes de sa société d'accueil.

Portrait de l'élève au terme du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale

Pour l'élève bénéficiant du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, l'entrée en classe ordinaire peut avoir lieu au cours ou à la fin de la prestation de ce service. Ce passage peut se faire au début ou au milieu du cycle en cours ou encore au début du cycle suivant. Dans ce contexte, il est impossible de fixer des objectifs précis et univoques. Il revient au milieu, selon le type d'élèves qu'il reçoit et les services qu'il offre, de déterminer les modalités relatives à la fin du programme. Il faut rappeler ici que, conformément à la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, l'intégration de l'élève se poursuit et se concrétise lorsqu'il se retrouve en classe ordinaire. La finalité de l'intégration linguistique, scolaire et sociale est donc que ce passage soit réussi et qu'il se fasse dans les meilleurs délais.

L'élève qui ne bénéficie plus des mesures d'intégration devrait donc être capable d'interagir, de lire et d'écrire en français avec une aisance et une justesse suffisantes pour satisfaire ses besoins quotidiens en matière de communication, c'est-à-dire entrer en relation avec des amis, des commerçants ou d'autres personnes de son entourage. Il devrait également pouvoir s'engager dans les activités d'apprentissage des différentes disciplines de la classe ordinaire, sans aide particulière autre que le soutien prévu pour les élèves de cette classe. Quant aux éléments de contenu disciplinaires qui ont été abordés dans la classe d'intégration, il faut se référer au programme des disciplines concernées pour en déterminer les critères d'évaluation appropriés à la situation de l'élève qui permettent de porter un jugement sur ses acquis et de l'orienter correctement.

Contenu de formation

Français

Les pages qui suivent présentent un ensemble de stratégies, de notions et de concepts utiles à l'élève dans l'exercice de ses compétences. Ils ne doivent pas être abordés comme des objets d'apprentissage en soi, mais comme des éléments de l'ensemble dynamique qu'est une compétence. Par exemple, connaître la conjugaison d'un verbe prend tout son sens pour l'élève lorsqu'une situation de communication exige cette maîtrise.

Stratégies

Stratégies facilitant les interactions et l'apprentissage du français en général

- Multiplier les occasions de lire, d'écrire et d'interagir en français
- Comparer ses manières de lire, d'écrire et d'interagir oralement en français et dans sa langue d'origine
- Participer activement et persévérer
- Prendre des risques
- Coopérer avec ses camarades
- Demander de l'aide à ses pairs et aux personnes-ressources
- Réagir de manière verbale et non verbale
- Signifier sa compréhension, son incompréhension, son accord ou son désaccord
- Inciter l'interlocuteur à répéter, à reformuler ou à ralentir son débit
- Utiliser des paraphrases ou des mots d'une autre langue pour pallier une lacune
- Inciter l'interlocuteur à poursuivre ou lui demander la parole
- Formuler des questions en vue de clarifier sa compréhension
- Utiliser des gestes, des mimes ou des dessins pour se faire comprendre, etc.

Stratégies de compréhension

- Réfléchir à son intention de lecture ou d'écoute
- S'informer sur le sujet
- Déterminer en quoi consiste la tâche et pourquoi elle est assignée
- Revoir et ajuster sa planification de la tâche pendant l'activité
- Repérer les passages ciblés
- Se donner une représentation du texte et de sa structure
- Vérifier les liens entre les phrases et les paragraphes
- Faire des manipulations de mots ou de phrases et en évaluer les effets sur le sens du texte
- Recourir aux indices du contexte et à ses connaissances linguistiques pour donner du sens à un mot inconnu et avoir recours à des sources externes, au besoin
- Revenir régulièrement à son intention de départ et vérifier si le but visé est atteint
- Associer des mots de substitution (pronom, synonyme) à leur référent (nom, groupe du nom)
- Faire appel à des stratégies de dépannage (relecture, seconde écoute)
- Faire appel à des stratégies de lecture globale (mots connus) et à des stratégies de décodage grapho-phonétique
- Faire appel à des stratégies de traitement des indices morphologiques : marques de genre et de nombre, radical, préfixes, suffixes
- Faire appel à des ressources linguistiques : outils de référence tels que des banques de mots ou des phrases modèles, des listes de vocabulaire ou des dictionnaires
- Organiser et traiter l'information au moyen de graphiques, de cartes sémantiques, de tableaux synthèses, etc.
- Comparer sa compréhension du texte à celle de ses pairs
- Utiliser des ressources technologiques

Stratégies de production orale ou écrite

- Réfléchir à son intention de communication et aux caractéristiques de l'interlocuteur
- Se documenter sur le sujet à traiter
- Sélectionner des connaissances antérieures appropriées à la situation
- Se rappeler des situations de production antérieures
- Discuter de ce qu'on a l'intention d'écrire afin de susciter des idées
- Prévoir la présentation matérielle de son texte oral ou écrit
- Choisir l'information et l'organiser de façon cohérente en tenant compte du sujet et de l'interlocuteur
- Avoir recours temporairement à des mots ou à des expressions de sa langue d'origine ou encore à des dessins
- Compenser les incertitudes et les ambiguïtés et poursuivre la communication
- Tolérer les incertitudes et les ambiguïtés et poursuivre la communication
- Faire appel à des ressources linguistiques : outils de référence tels que des banques de mots ou des phrases modèles, des listes de vocabulaire ou des dictionnaires
- Prendre conscience des différentes opérations reliées à l'acte d'écriture (entre autres, l'importance de la relecture et de la révision)
- Utiliser des ressources technologiques

Notions et concepts

Éléments de la communication

Pour arriver à interagir de même qu'à comprendre et à produire des textes variés en français, l'élève doit prendre conscience des éléments de la communication qui exercent une influence sur l'efficacité de ses performances orales ou écrites. Par exemple, le type d'interlocuteur détermine le registre de langue à adopter. À son tour, le registre de langue a une influence sur l'attitude des interlocuteurs ou sur le message. Ces éléments sont de cinq ordres.

Message	– Sujet, idée, thème, valeur ou vision du monde ayant un lien avec le vécu de l'élève
Référent	– Expériences et connaissances que les interlocuteurs possèdent sur la situation de communication; influence du lieu physique, de l'atmosphère et du moment de la communication sur la situation de communication
Interlocuteurs	– Caractéristiques : âge, statut social, bagage culturel, attitudes – Rôles : animateur, secrétaire, porte-parole, expert, acteur – Types de destinateurs : auteur, énonciateur, narrateur, scripteur, locuteur – Types de destinataires : lecteur, auditeur, interlocuteur
Registre de langue	– Niveau standard ou familier (marques de tutoiement ou de vouvoiement, etc.)
Support de la communication	Communication orale, écrite, visuelle ou mixte : – en direct : face à face, téléphone, clavardage, etc. – en différé, soit de façon indirecte : enregistrement sonore, imprimé, image ou tout autre document médiatique ou multimédia

Intentions de communication

L'élève doit prendre conscience de ses intentions de communication; à celles-ci correspondent différents actes de langage.

Intentions	Actes de langage
Interagir	– Saluer et répondre aux salutations de manière appropriée, selon le type de personne et le moment de la journée; se présenter et donner ses coordonnées personnelles; présenter quelqu'un; interpeller une personne; prendre, garder et donner la parole ou interrompre quelqu'un; présenter un nouveau sujet ou clore un échange d'idées; se corriger; demander de parler plus fort, plus lentement ou de répéter; demander un renseignement d'ordre linguistique, social ou culturel; demander de l'aide
Exprimer	– Exprimer un besoin physique ou psychologique, un sentiment, une émotion, un souhait, un désir, ses préférences, des valeurs ou une opinion
S'informer	– Poser des questions afin de mieux comprendre un phénomène; s'enquérir des intentions d'autrui; demander un avis, une opinion, un conseil ou une permission
Informer	– Décrire, situer ou comparer des personnes, des objets, des événements ou des lieux; raconter un fait; expliquer un phénomène
Inciter à agir ou à réagir	– Convaincre, critiquer, justifier, toucher ou sensibiliser; porter un jugement sur un événement, un lieu ou une personne; suggérer, donner un conseil, présenter une alternative; donner des consignes, expliquer le fonctionnement d'un objet ou le déroulement d'une activité; animer une activité
Évaluer	– Analyser ses méthodes de travail, ses interactions avec ses pairs, son processus d'apprentissage, ses acquis et ses faiblesses; deviner, prédire, exprimer un doute, une incertitude ou une hypothèse
Se divertir ou s'amuser	– Jouer avec les mots de la langue française; illustrer un texte; faire un collage

Types de textes

Le tableau ci-dessous fournit des pistes d'exploration qui permettront à l'élève d'utiliser les différents types de textes.

Textes	Exemples
Informatif	– Manuel scolaire, encyclopédie, dictionnaire, résumé, table des matières, fiche technique (animaux, voitures, plantes, etc.), index, carte géographique, grille-horaire, etc. – Formulaire, biographie, journal de bord, panneau indicateur, prospectus, menu, programmation radiophonique ou télévisée, reportage, bulletin de météo, bulletin sportif, bulletin de nouvelles, dialogue, entrevue, conversation, débat, documentaire, article de journal, sondage, catalogue, revue, etc.
Expressif	– Carte postale, courrier du cœur, conversation, discussion, sondage, carte de souhaits, lettre, journal de bord, dialogue, entrevue, débat, critique de film, page Web, etc.
Incitatif	– Consigne, invitation, itinéraire, règles d'un jeu, annonces classées, catalogue, affiche, lettre personnelle ou d'opinion, mode d'emploi, dialogue, entrevue, conversation, débat, etc.
Poétique ou littéraire	– Conte, poème, roman, nouvelle, saynète, extrait de pièce de théâtre, légende, mythe, chanson, etc.
Ludique	– Mots cachés, mots croisés, charade, devinette, extrait de monologue, jeu de mots, etc.

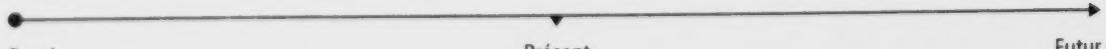
Notions liées à la grammaire du texte

Cohérence du texte

- Informations claires et suffisantes
- Pertinence : contenu conforme à la situation de communication
- Lien entre les phrases et les paragraphes
- Utilisation de marqueurs de relation
- Progression et convergence des idées
- Relation temporelle entre les éléments du texte : ligne du temps

Marques d'organisation

- Organisation textuelle : introduction, développement, conclusion
- Éléments organisateurs : titre, sous-titre, en-tête, paragraphe, chapitre, couplet
- Présentation d'un document : page de titre, couverture, table des matières, bibliographie, index, annexe, lexique, citation, graphique, tableau, pagination, renvoi, note en bas de page, note en fin de document



- Procédés typographiques : italique, gras, soulignement, puce, numérotation, hyperlien
- Éléments épistolaires (lieu, date, objet, vedette, appel, salutation, signature) et compléments à une lettre (copie conforme, pièce jointe)
- Disposition graphique : espacement, alinéa, alignement, mise en pages, ajout d'un encart ou d'un encadré (image, texte)

Structures textuelles

- Structure appropriée à la situation de communication
- Séquence narrative : situation initiale, élément déclencheur, actions, dénouement et situation finale
- Séquence descriptive : présentation du sujet, de ses attributs, des ressemblances et des différences ou du déroulement d'un phénomène dans le temps

Notions liées à la grammaire de la phrase

Type de phrase

- Déclarative, impérative, exclamative ou interrogative

Forme de phrase

- Active ou passive; négative; impersonnelle, emphatique, à présentatif

Phrase de base

- Repérage, à l'aide de stratégies comme les opérations syntaxiques, de la structure d'une phrase de base (ordre usuel des mots ou des groupes de mots) : groupe du nom sujet, groupe du verbe et groupe facultatif
- Groupe du nom : place, fonction et accord en genre et en nombre des déterminants, des noms et des adjectifs
- Apport des pronoms et des synonymes en tant que mots de substitution
- Groupe du verbe : accord du verbe avec le sujet (identification du sujet à l'aide des opérations syntaxiques); conjugaison du verbe et concordance des temps, en fonction de la tâche demandée
- Place de l'adverbe et emploi des locutions adverbiales les plus courantes
- Emploi des adverbes de négation : *ne... pas, ne... pas encore, ne... plus, ne... jamais, ne... personne, ne... rien*
- Emploi des prépositions et des conjonctions les plus courantes permettant d'établir des relations entre les mots dans les groupes obligatoires et facultatifs de la phrase

Lexique

- Alphabet latin, nom des lettres, lettres combinées pour former un son, syllabes, calligraphie (minuscules, majuscules)
- Relation son/graphie (ex. *ant/ent*)
- Champs lexicaux : vocabulaire lié au thème ou à l'unité de travail, vocabulaire servant à définir les concepts essentiels des disciplines enseignées
- Orthographe des mots les plus courants
- Exploration de locutions figées, d'expressions idiomatiques
- Manipulations lexicales : emploi d'un mot de la même famille, d'un synonyme, d'un antonyme, d'une périphrase, d'un terme plus général ou plus spécifique pour éviter la redondance
- Mots ou expressions permettant :
  - d'être conforme aux intentions de communication
  - de traduire des opérations intellectuelles courantes : qualifier, quantifier, identifier, préciser, associer, distinguer, organiser, regrouper, déterminer, formuler, expliquer, analyser, anticiper, inférer, adapter, réviser, résumer, interroger, s'interroger, faire référence à
  - d'exprimer des notions de temps, d'espace, de quantité
  - d'exprimer la cause, la conséquence, la condition, la nécessité
- Observation de certains archaïsmes (ex. *barrer la porte*) et d'emprunts à d'autres langues

- Observation de la racine des mots, des préfixes et des suffixes
- Métalangue : mots utilisés pour décrire la langue

Ponctuation

- Types de ponctuation et rôles : majuscule en début de phrase et dans les noms propres; point final, point d'exclamation, point d'interrogation, points de suspension, deux-points, point-virgule, virgule, guillemets, parenthèses, crochets, astérisque, tiret (pour le changement d'interlocuteur dans les dialogues seulement)

Phrase orale

- Prononciation, rythme, intonation, volume de la voix, liaison, débit, pause respiratoire ou stylistique, ton
- Éléments gestuels adaptés à la situation et au message oral : geste, déplacement, mimique et contact visuel

Mathématique

Voici les contenus de francisation en mathématique propres à l'intégration linguistique, scolaire et sociale. Une fois ces contenus acquis et le portrait de l'élève en mathématique réalisé, l'enseignant se référera aux éléments de contenu présentés dans le programme de mathématique, selon le niveau de cet élève, pour décider des apprentissages à cibler avec lui.

Dans les premières semaines, l'élève doit vivre des situations lui permettant :

- d'intégrer les termes français reliés aux relations spatiales : *devant, derrière, dessus, dessous, au-dessus, en dessous, sur, sous, dans, autour de, au centre de*, etc.;
- d'apprendre le nom des chiffres et de commencer à réciter la comptine des nombres;
- d'apprendre à écrire les nombres : espace pour séparer les tranches de trois chiffres et virgule décimale (au lieu du point ou de l'apostrophe comme dans d'autres pays);
- de connaître les termes et surtout les symboles les plus utilisés : addition (+), soustraction (–), multiplication (×), division (÷), *est inférieur à* (<), *est supérieur à* (>), *est égal à* (=), *est différent de* (≠);
- d'apprendre à manipuler les expressions mathématiques présentées horizontalement, c'est-à-dire sur une ligne;
- d'amorcer l'étude de certains mots-clés : *plus de, plus que, de plus que, moins de, moins que, de moins que*, etc.

Le tableau suivant présente des éléments essentiels devant être abordés en priorité dans l'apprentissage, selon le cycle de l'élève.

Champ de l'arithmétique

Développement du sens du nombre
- Lecture, écriture et représentation des divers types de nombres
- Classement, comparaison et ordre
- Passage d'une forme d'écriture à une autre

Développement du sens des opérations
- Liens entre les opérations
- Calcul mental et écrit (nombres écrits en notation décimale ou en notation fractionnaire)
- Mathématisation de situations

Développement du sens de la proportionnalité

Champ de l'algèbre

Transformation d'une égalité

Reconnaissance, description et construction de régularités

Développement du sens de la variation

Champ de la géométrie

Reconnaissance des propriétés des figures

Relations entre des figures

Description des transformations de figures

Univers social

Contenu de formation

Pour faciliter la lecture de la société d'accueil, il convient de se centrer sur :

- la localisation de la société dans l'espace et dans le temps
  - frontières du Québec
- les éléments de l'évolution de la société québécoise et de l'aménagement de son territoire
  - caractéristiques de la population : répartition, composition (francophones, anglophones, autochtones, immigrants), nombre approximatif
  - mode de vie
  - occupation du sol
  - réalités culturelles : croyances, religions, arts, langues, alimentation, habillement, divertissement, coutumes
  - activités économiques : agriculture, élevage, industrie, commerce
  - voies de communication : cours d'eau, routes, voies ferrées, voie maritime, voie aérienne
- les atouts et les contraintes du territoire occupé
  - relief : plaine, vallée fluviale, plateau, colline, chaîne de montagnes
  - éléments du climat : températures, précipitations, vents dominants
  - végétation : conifères, feuillus
  - hydrographie : fleuve, rivière, lac, chute, rapide, confluent
  - ressources : sols fertiles, forêt, eau, faune, flore
  - étendue du territoire

Techniques particulières

- Lecture de cartes
- Utilisation de repères spatiaux et temporels
- Repérage d'informations géographiques dans un document
- Lecture de documents iconographiques et historiques (illustrations de paysages, croquis, affiches, tableaux, données statistiques, photos, graphiques, schémas, etc.)
- Utilisation d'un globe terrestre, d'un atlas, de cartes
- Utilisation, construction et lecture d'une ligne du temps

Repères culturels

La liste qui suit fournit des points de repère à partir desquels la réalité du Québec et celle du français d'ici et d'ailleurs peuvent être abordées en classe. L'enseignant veillera à trouver des exemples qui répondront aux goûts et aux besoins des élèves. À cet égard, l'actualité fournit continuellement des occasions de traiter de la culture québécoise ou de la francophonie. Ainsi, un film, une télésérie, un spectacle ou une comédie musicale qui porte sur un personnage historique, un événement important ou qui reprend une œuvre québécoise ou un roman majeur de la francophonie sont autant de prétextes pour aborder avec les élèves différents aspects de la culture. La commémoration d'un événement, l'anniversaire de naissance ou de décès d'un auteur, d'une personnalité marquante donnent généralement lieu à des manifestations culturelles qui peuvent aussi alimenter le contenu à exploiter en classe.

Connaissance du Québec à partir :

- de symboles, d'emblèmes, de drapeaux, de devises
- de grands événements sociaux
- de sites historiques et de musées
- d'immeubles et de monuments
- de personnalités marquantes et de héros
- d'écomusées, de festivals et de centres d'interprétation
- d'institutions et d'organismes communautaires

Connaissance du français d'ici et d'ailleurs à partir :

- de la littérature, de la poésie et du théâtre
- de la bande dessinée et du dessin animé
- de la chanson
- de spectacles
- du cinéma et de la vidéo
- de journaux, d'hebdomadaires régionaux, de la radio et de la télévision
- de sites Internet

Bibliographie

ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997, 117 p. (Collection Pratique et enjeux pratiques).

CHARTRAND, Suzanne et autres. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999, 397 p.

CHICAGO, CHICAGO BOARD OF EDUCATION. *Chicago Higher Standards for Chicago's Students: Academic Standards & Frameworks, English Language Arts, Grades K-12*, Chicago, 1998, 91 p.

CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Montréal, CEC, 1996, 175 p. (Collection Le point sur...).

GERMAIN, Claude. *L'approche communicative en didactique des langues*, Montréal, CEC, 1993, 129 p. (Collection Le point sur...).

GIASSON, Jocelyne. *La lecture, de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1995, 350 p.

HÉBERT, Yvonne. *Syllabus de la formation langagière*, Association canadienne des professeurs de langues secondes, Ottawa, M Éditeur, 1990, 101 p.

O'MALLEY, J. Michael et Anna UHL CHAMOT. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, 260 p.

PÉPIN, Lorraine. *La cohérence textuelle : L'évaluer et l'enseigner*, Montréal, Beauchemin, 1998, 128 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école d'avenir*, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, Québec, ministère de l'Éducation, 1998, 48 p. (Collection Prendre le virage du succès). www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/Bro_F.pdf

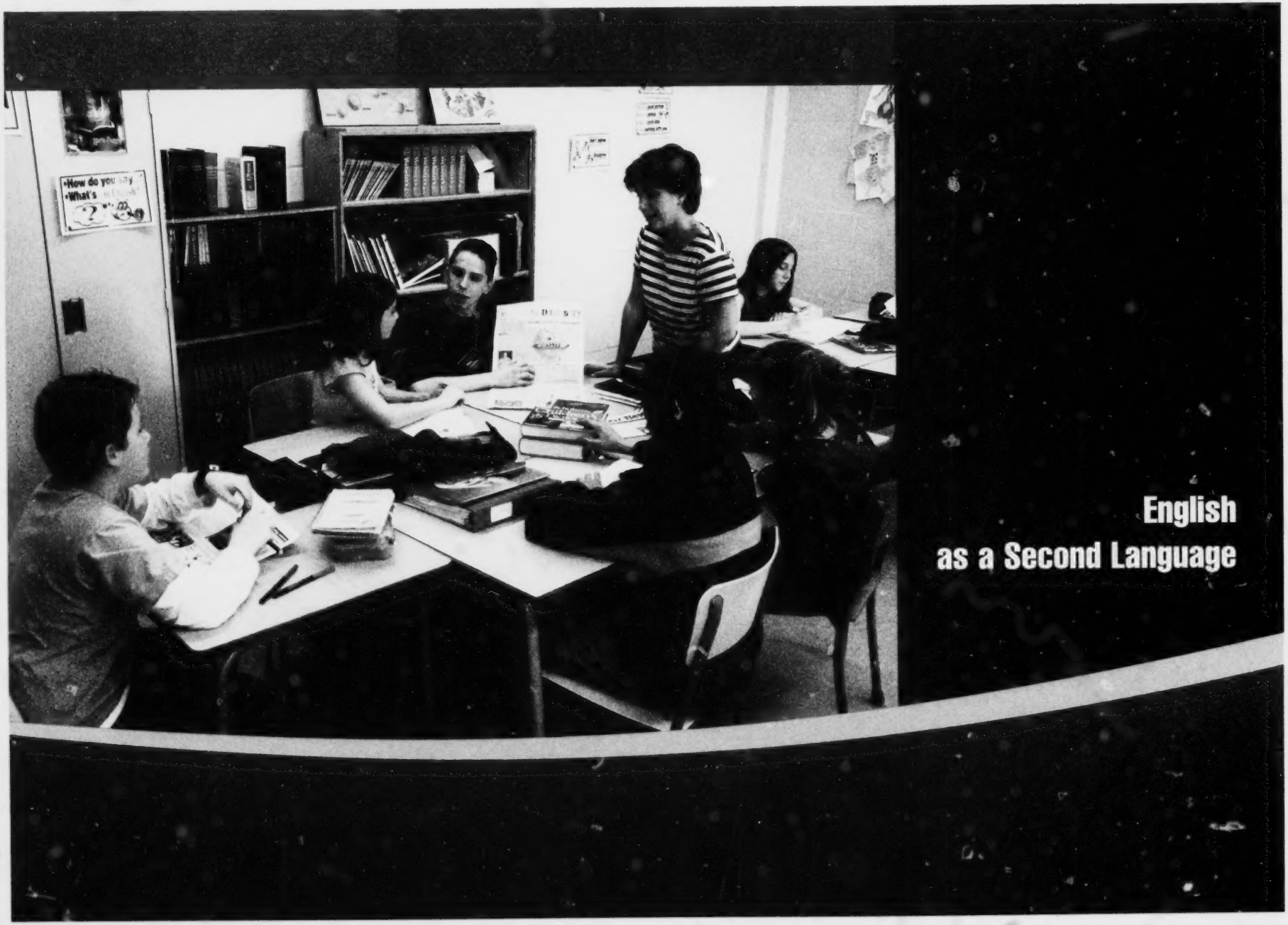
RICHARDSON, G. (dir.). *Teaching Modern Languages: Aims and Objectives in Foreign Language Teaching*, London, Croom Helm, 1983, [s. p.].

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, 1986, 582 p.

TÉTU DE LABSADE, Françoise. *Le Québec : Un pays, une culture*, Montréal, Boréal, 2001, 575 p.

WISCONSIN, WISCONSIN DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION. *Wisconsin Model Academic Standards for Foreign Languages*, Milwaukee, Wisconsin Department of Public Instruction, 1997, 51 p.

YALDEN, Janis. *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*, Oxford, Pergamon Press, 1983, 198 p.


English
as a Second Language

Common Introduction to the Two ESL Programs: Core and Enriched

There are two Secondary Cycle One ESL programs: Core ESL and Enriched ESL (EESL). These programs have been designed to better meet the needs of different students and to provide them with a challenging learning environment. While Core ESL students continue their progression from the regular elementary program, EESL students are equipped to go beyond the Core ESL program. Most EESL students have completed an intensive English program at the elementary level or have had other enriching experiences in English.

Core ESL students focus on their language development in order to improve their ability to communicate in situations that correspond to their age, needs and interests. These students need considerable guidance from the teacher to interact in English. EESL students, however, are already confident second language learners. They focus on using English with increasing fluency and accuracy to explore a wide variety of issues and to exploit response, writing and production *processes* more fully.

Students in both programs continue to develop the three ESL competencies found in the elementary school program– *interacts orally in English, reinvests understanding of texts,* and *writes and produces texts.*

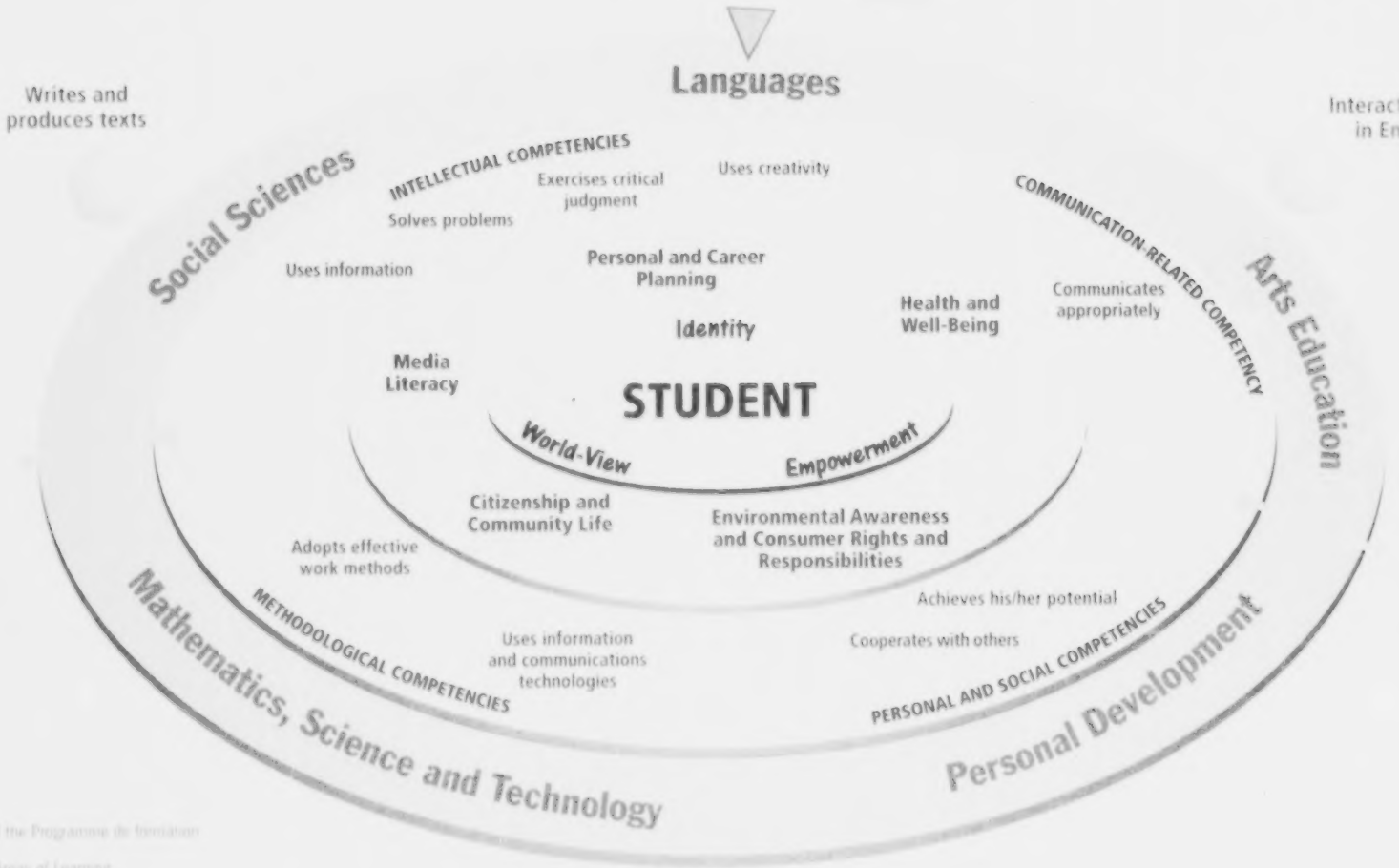
Oral interaction is essential for learning English. Core ESL students build a basic *language repertoire* while carrying out tasks and sharing their ideas, feelings and opinions. EESL students already have the basic language they need to converse in English; they continue to expand their *language repertoire* and participate in a variety of communicative situations with relative ease. Core ESL students begin to develop fluency and accuracy, while EESL students continue to develop the fluency and accuracy they have already acquired. They reflect on their personal language development, and manage *strategies* and resources more autonomously than Core ESL students.

In both programs, students explore authentic *texts*: popular, literary and information-based. Core ESL and EESL students listen to, read and/or view *texts* that are appropriate to their age and interests. Because EESL students have attained a higher level of language development, they exploit a much broader range of *text types* and demonstrate their understanding of *texts* through more complex responses and tasks.

Core ESL and EESL students use *processes* to write and produce texts. They experiment with these *processes* and personalize them over time. Core ESL students progress from using models to write and produce texts to creating their own original texts. EESL students have a more extensive *language repertoire* which allows them to expand their use of the *processes*, and to focus on their creativity and personal style. Students in both programs reflect on their learning throughout the *processes*. EESL students, because of their communicative competence, are better able to notice their own errors and offer corrective feedback to their peers.

English as a Second Language,
Core Program

Making Connections: English as a Second Language, Core Program and the Other Dimensions of the Programme de formation



Arts of the Programme de formation

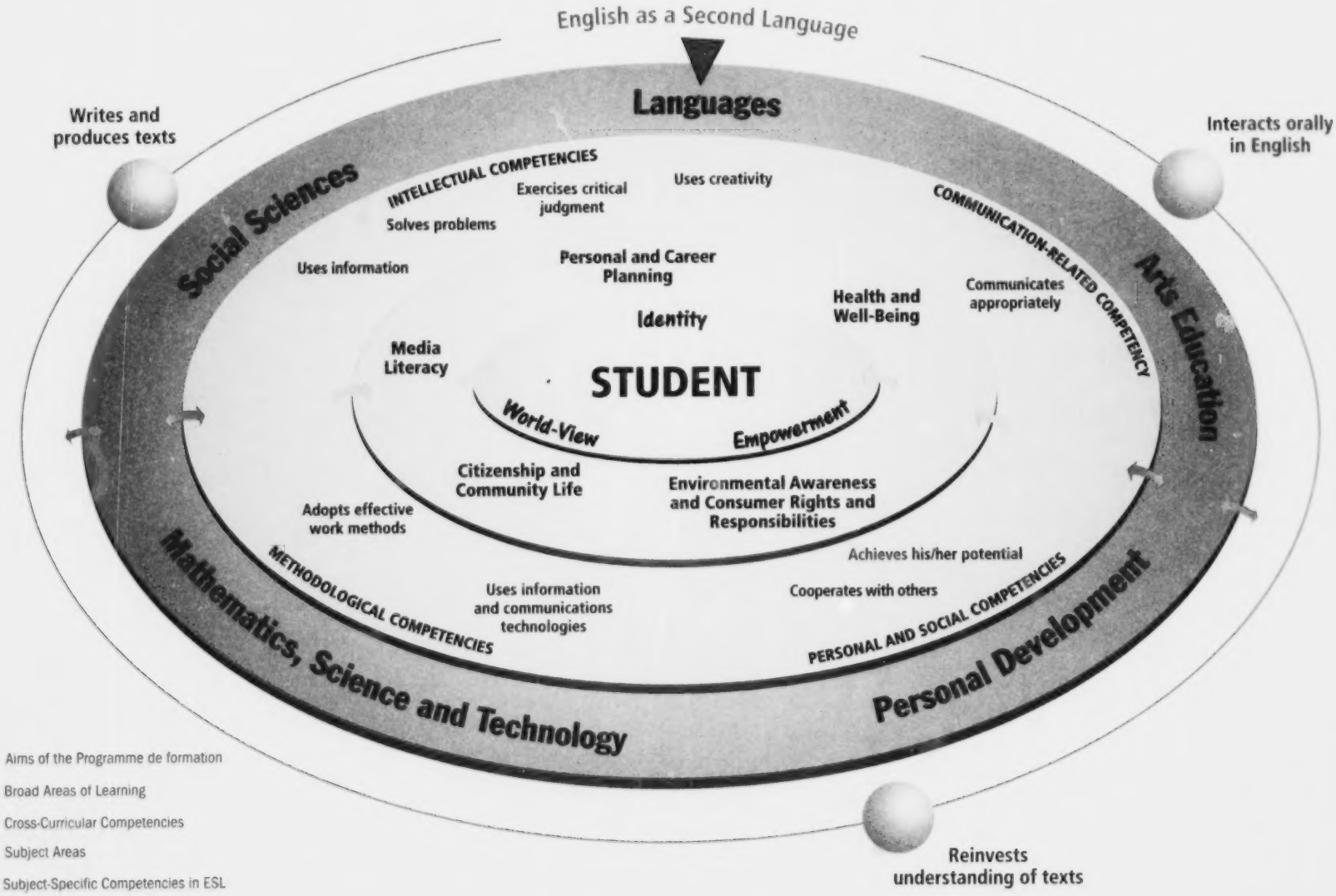
Broad Areas of Learning

Cross-Curricular Competencies

Subject Areas

Subject-Specific Competencies in ESL

Making Connections: English as a Second Language, Core Program and the Other Dimensions of the Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Introduction to the English as a Second Language Core Program

For Québec students, learning English as a second language (ESL) enables them to communicate with people who speak English in Québec, in Canada and throughout the world. It also gives them access to the wealth of information and entertainment available in the English media: magazines, radio, television, as well as information and communications technologies (ICT). In the ESL classroom, students construct their identity by cooperating; sharing values, ideas and opinions; and reflecting on their learning. They are empowered by taking responsibility for their learning and by making decisions about issues to be investigated in class. Learning English provides them with opportunities to construct their world-view as they learn about other cultures and come to better understand English-speaking communities. At the same time, English gives students a vehicle to promote their own culture.

At the end of the ESL secondary school program, students will be able to communicate in English in order to meet their needs and pursue their interests in a rapidly evolving society. The Secondary Cycle One ESL program is a step towards the achievement of this goal.

The Secondary Cycle One ESL program builds on what students learned in the Elementary ESL program. It focuses on the students' development of the three competencies: *interacts orally in English,** *reinvests understanding of texts,*[1] and *writes and produces texts*. Students continue to develop these three competencies in Secondary Cycle One and progress from very guided second language learners to more autonomous and confident learners. As in the elementary school program, evaluation has a two-fold purpose of support for learning and recognition of competencies. This program is based on the communicative approach, strategy-based learning, cooperative learning, cognitive approaches to language learning and the latest developments in second language acquisition.

In the previous secondary school objective-based program, listening, speaking, reading and writing skills were taught separately for specific purposes. This new ESL program goes beyond the sum of these skills: the three ESL competencies are developed in synergy in an interactive learning environment. When students are developing one competency, they constantly draw upon the other two. The competency *interacts orally in English* is the backdrop for the other competencies as English is the language of communication at all times. When developing *reinvests understanding of texts*, students explore various types of texts, construct the meaning/message of these texts with peers and the teacher, and reuse or adapt the knowledge they have acquired. This reinvestment is often carried out through the other two ESL competencies. In the competency *writes and produces texts*, students write and produce with a purpose and express themselves for an intended audience. They are guided by the teacher and receive help and feedback from both the teacher and their peers. In an atmosphere of respect, students are encouraged to take risks and develop their creativity.

* Note: Italics are used in the text to highlight links to other aspects of the program.

1. In the ESL programs, the word 'text' refers to any form of communication–spoken, written or visual–involving the English language.

Making Connections: ESL and the Other Dimensions of the Programme de formation de l'école québécoise

The Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) focuses on helping students construct their identity and world-view and on empowering them to become responsible citizens. The three dimensions of the PFEQ are the broad areas of learning (BAL), the cross-curricular competencies (CCC) and the subject areas.

The broad areas of learning deal with the important issues of contemporary life that students face in today's society. The ESL program is linked to all BAL in that language is a means for learning about and discussing these issues. For example, in *Citizenship and Community Life*, students are called upon to develop openness towards the world and respect for diversity. They develop this openness and respect as they discover other cultures and communicate with members of different communities through the use of English–a universal language of communication. An educational aim of another BAL, *Media Literacy*, is to enable students to exercise critical, ethical and aesthetic judgment with respect to the media. The ESL competency *reinvests understanding of texts* helps students to form opinions as they explore, respond to and produce diverse media texts.

The cross-curricular competencies are a focal point in all subjects and school activities, and can be linked to the three ESL competencies. For example, while students *interact orally in English*, they have to *cooperate with others* so that effective interaction can take place. A connection between the ESL competency *reinvests understanding of texts* and the CCC *uses information and communications technologies* is evident when students use the Internet and CD-ROMs as sources of texts to research topics or when they use software to organize and develop their ideas throughout the writing or production processes. When *writing and producing texts*, they reflect on the best way to carry out a task and use the necessary resources–a focus of the CCC *adopts effective work methods*.

The ESL program can also be linked to the other subjects in the PFEQ. Learning English allows students to construct knowledge and develop strategies that can be reinvested in other fields of study and areas of interest, both inside and outside the classroom. There is a clear connection between ESL and Français, langue d'enseignement: in both programs, students develop the ability to write texts, which permits the transfer of learning from one subject to the other. They produce media texts in ESL, while further developing the competency *creates media images* from the Visual Arts program. Students draw on the competency *uses mathematical reasoning* from the Mathematics program when, for example, they interpret the results of a survey carried out in the ESL class. Furthermore, in interdisciplinary projects, the English language becomes an additional medium through which students may access resources available in English. For example, they can do research on historical events in English, construct meaning of the texts they find, and then reinvest their understanding of these texts in the French language when developing competencies in the History and Citizenship Education program.

Other connections may be found in an example of an interdisciplinary learning and evaluation situation which follows the section on "Integrated Teaching-Learning-Evaluating Context."

All three competencies in the ESL program–*interacts orally in English, reinvests understanding of texts,* and *writes and produces texts*–are developed in synergy. To maximize their development, certain conditions must be put into place.

A Community of Learners

Within a community of learners, relationships are established which allow students to construct values, beliefs and knowledge together. In the Secondary Cycle One ESL classroom, students and the teacher work as a community of learners to pursue the goal of developing communicative competence. Students build their knowledge with and through others. In an atmosphere of trust and respect, they are willing to take risks and help each other learn and grow. They interact in English within a learning environment that respects their individual differences and learning styles. Oral interaction is at the heart of all activities in the classroom: students use English to communicate with each other and the teacher to share their ideas while speaking, listening, reading, viewing, responding, writing and producing. The ESL class allows students to participate as active members of a community of learners as well as to work and reflect on their own.

The students' development of communicative competence in English is both an individual achievement and a community effort. They work with others in collaboration and cooperation. Collaboration involves any situation in which two or more students work together. They may collaborate with others to attain an individual goal or personal product such as writing an advertisement in the school newspaper. Cooperation involves two or more students working towards a common goal, for example, planning a celebration together. Being active members of this community of learners provides opportunities for students to learn to respect the different views of peers, to express their own opinions with confidence and to use effective work methods.

Resources for a Rich Learning Environment

Students must be immersed in a rich English environment: examples of the English language and culture such as posters of *functional language*, banks of expressions and teen magazines are present in the ESL classroom. Students may also contribute to creating this environment by displaying texts they have written and produced, and by selecting books or films that are used in class. Through exposure to various aspects of *culture* such as cinema, history and humour, students come to know and appreciate the culture of English speakers in Québec, in Canada and throughout the world.

For learning and evaluation, students must have access to a variety of material resources such as ICT, banks of expressions, checklists, models, dictionaries, thesauruses and grammar reference books. They also have access to human resources through support and feedback from their teacher and peers. Both inside and outside the classroom, students explore authentic[2] spoken, written and visual texts. Some examples of texts are illustrated books, newspapers, magazines, advertisements, radio broadcasts, television programs, videos, movies, the Internet and CD-ROMs. To enable students to write and produce texts, the appropriate technology must be made available (e.g. televisions, tape recorders, CD players, the Internet, presentation and publishing software and media-related computer equipment).

Role of the Student

Students are at the centre of their language-learning experience. They are actively involved in their learning, for example, by participating in decisions about the content of learning and evaluation situations, the resources they will need to carry out a task or the format of a final product. The more students contribute to planning what goes on in the classroom, the more they will invest as responsible participants in their community of learners.

Students use English to communicate with their peers and the teacher. They develop fluency by experimenting with a *language repertoire* (*functional language, other vocabulary* and *language conventions*) in a variety of spontaneous conversations, planned situations and in the carrying out of tasks. While interacting, they use *communication strategies* to help them make up for their lack of knowledge of the language. The use of *learning strategies* enables them to reflect on their learning process, to manipulate language and to interact with others. Students explore the *response, writing* and *production processes* and are encouraged to experiment with the different elements in the phases of each process. They personalize the processes over time as they experiment with various texts, models, tools and resources and apply what works best for them in a given context.

Students are also active participants in evaluation, which is a planned and integral part of learning situations. They are encouraged to reflect on their language acquisition

2. 'Authentic texts' refer to materials that reflect natural speech or writing as used by native speakers. Teacher-made or adapted materials may qualify as authentic if they resemble real-world texts the students will encounter.

and their progress by using a variety of evaluation tools such as conferencing, self- or peer-evaluations and portfolios. They take into account feedback from the teacher and peers and make adjustments to their methods, their work and to the language they are learning.

Role of the Teacher

ESL teachers have an active role in helping students learn English. They are responsible for establishing and nurturing a positive learning environment; they encourage students to take risks, to interact in English and to work with others. As facilitator, the teacher is an observant pedagogue ready to adjust to the proficiency levels, needs, interests and learning styles of the students. The teacher is committed to encouraging students to actively participate in their learning by connecting what they have learned to their world, which includes the academic, social and personal aspects of their lives. The teacher is a model and guide. S/he explicitly teaches strategies by modelling or through elicitation, a technique whereby s/he prompts students to find an answer for themselves. As students experiment with language, strategies and resources, the teacher helps them become increasingly confident second-language learners.

When students take risks to communicate, they may make errors, which are a natural part of the language acquisition process. Although the primary focus is on the meaning of the message, if such errors impede comprehension, the teacher focuses on form (*grammar*)[3] and uses corrective feedback techniques (e.g. *elicitation, clarification requests, metalinguistic feedback* and *repetition*) in order for students to notice and correct their errors.

Evaluation: an Integral Part of Learning

The teacher supports the students' learning throughout the cycle and assesses the development of competencies. The teacher evaluates the students' learning process as well as their final product. Students reflect on their own learning and progress and, when necessary, make the appropriate adjustments. For recognition of competencies, the teacher evaluates the degree to which students have developed a competency, generally at the end of the cycle.

Evaluation Criteria

The evaluation criteria represent the important aspects of the competency that are to be observed in order to judge the development of this competency, both during the cycle and at the end of the cycle.

Criteria are used to create evaluation tools such as observation checklists and self-evaluation forms to gather information about the students' development of the three competencies. This information serves as a support for learning. It permits teachers to modify certain elements of their teaching in order to meet the needs of their students and helps students to improve their methods, work and language learning.

The evaluation criteria are generic in nature so that they may apply to diverse learning and evaluation situations. They are neither hierarchical nor cumulative. Teachers choose one or more criteria to observe and adapt them to the specific characteristics of the learning and evaluation situation, the period during the cycle, the students' prior learning, and the competencies and content targeted by the task. The evaluation criteria must be explained to the students in order for them to know what is expected in a particular learning and evaluation situation and to be able to make appropriate adjustments to their learning. In keeping with the students' role of participating in their learning, they could be more fully involved in the evaluation process by developing evaluation tools of their own for certain tasks.

End-of-Cycle Outcomes

The end-of-cycle outcomes provide a global portrait of what a competent student is able to do by the end of the cycle. The outcomes are not merely the sum total of the results of evaluation activities that went on during the cycle. They describe how a student demonstrates competency, under what conditions and with what resources. The level of complexity of the outcome is determined by the task, by how the evaluation criteria are defined and by the range of resources that are used. Students must be familiar with the end-of-cycle outcomes and use them to guide their progress throughout the cycle. The outcomes serve to interpret students' results for the end-of-cycle progress report so that appropriate remedial or enrichment activities may be provided for the students in the next cycle.

Learning and Evaluation Situations

The teacher, with contribution from the students, plans learning and evaluation situations that deal with issues drawn from the BAL; aspects of *culture*; the students' needs, interests or experiences; the CCC; or other subjects. Whether teacher-directed or student-initiated, these situations must be meaningful and interesting to the students and provide them with opportunities to interact in English, to cooperate and to collaborate. The greater the appeal and relevance of the issue to them, the more students will make an effort to participate and communicate their point of view. When students do not have the words or structures to accomplish the task, the teacher plans language-focus activities within the context of the situation. The teacher and students can use a variety of methods and tools (e.g. observation, conferencing, checklists and portfolios) in order to carry out self-, peer- or teacher-evaluation, an integral part of the learning situation.

3. See *Focus on Form (Grammar)* p. 188.

Essential Characteristics of a Learning and Evaluation Situation:

- Maximizes opportunities for oral interaction
- Promotes cooperation and collaboration
- Is appropriate to student's age and level of language development
- Is relevant to the student
- Is connected to the real world
- Is purposeful
- Is challenging and motivating
- Exploits authentic texts
- Allows for differentiation
- Encourages reflection
- Provides opportunities for transfer

Example of an Interdisciplinary Learning and Evaluation Situation: Earth Day

The following situation is only one example of how connections can be made among the components of the PFEQ. In this interdisciplinary learning and evaluation situation, the ESL teacher and teachers of other subjects collaborate to observe Earth Day, held in Canada on April 22.

Broad Area of Learning	*Environmental Awareness and Consumer Rights and Responsibilities* Focus of development of the BAL: *Awareness of his/her environment*
Cross-Curricular Competencies	*Uses information and communications technologies* *Uses information*
English as a Second Language	*Interacts orally in English* *Reinvests understanding of texts* *Writes and produces texts*
Science and Technology	*Seeks answers or solutions to scientific or technological problems*
Geography	*Interprets a territorial issue*
Catholic Religious and Moral Instruction	*Takes a reflective position on ethical issues*
Protestant Moral and Religious Education	*Takes a reflective position on situations involving an ethical issue*
Moral Education	*Takes a reflective position on ethical issues*

Earth Day and the Broad Areas of Learning

Earth Day provides an occasion to explore issues drawn from the BAL *Environmental Awareness and Consumer Rights and Responsibilities*. As students do work relating to a learning and evaluation situation based on Earth Day, they are encouraged to develop an active relationship with their environment while maintaining a critical attitude towards consumption and the exploitation of the environment.

Earth Day and the Cross-Curricular Competencies

The CCC *uses information and communications technologies* is targeted as students organize their Internet browsing techniques and their bookmarks and use appropriate search engines to consult specialized sites.

The CCC *uses information* is targeted because students encounter an abundance of information and conflicting points of view as they research different environmental concerns. While developing this competency, the student systematizes the information-gathering process, gathers information and puts information to use–all essential elements of efficient research. This competency can be evaluated through peer interviews, in which students discuss the sources of information explored, the pertinence of this information and, finally, how they would improve their research skills the next time they do a similar task.

Earth Day and the ESL Competencies

Throughout the entire learning and evaluation situation, students interact orally in English to carry out different activities such as brainstorming, sharing information, writing and producing. Teacher and peer checklists may be used to evaluate the students' level of participation in the various discussions and their ability to communicate their message.

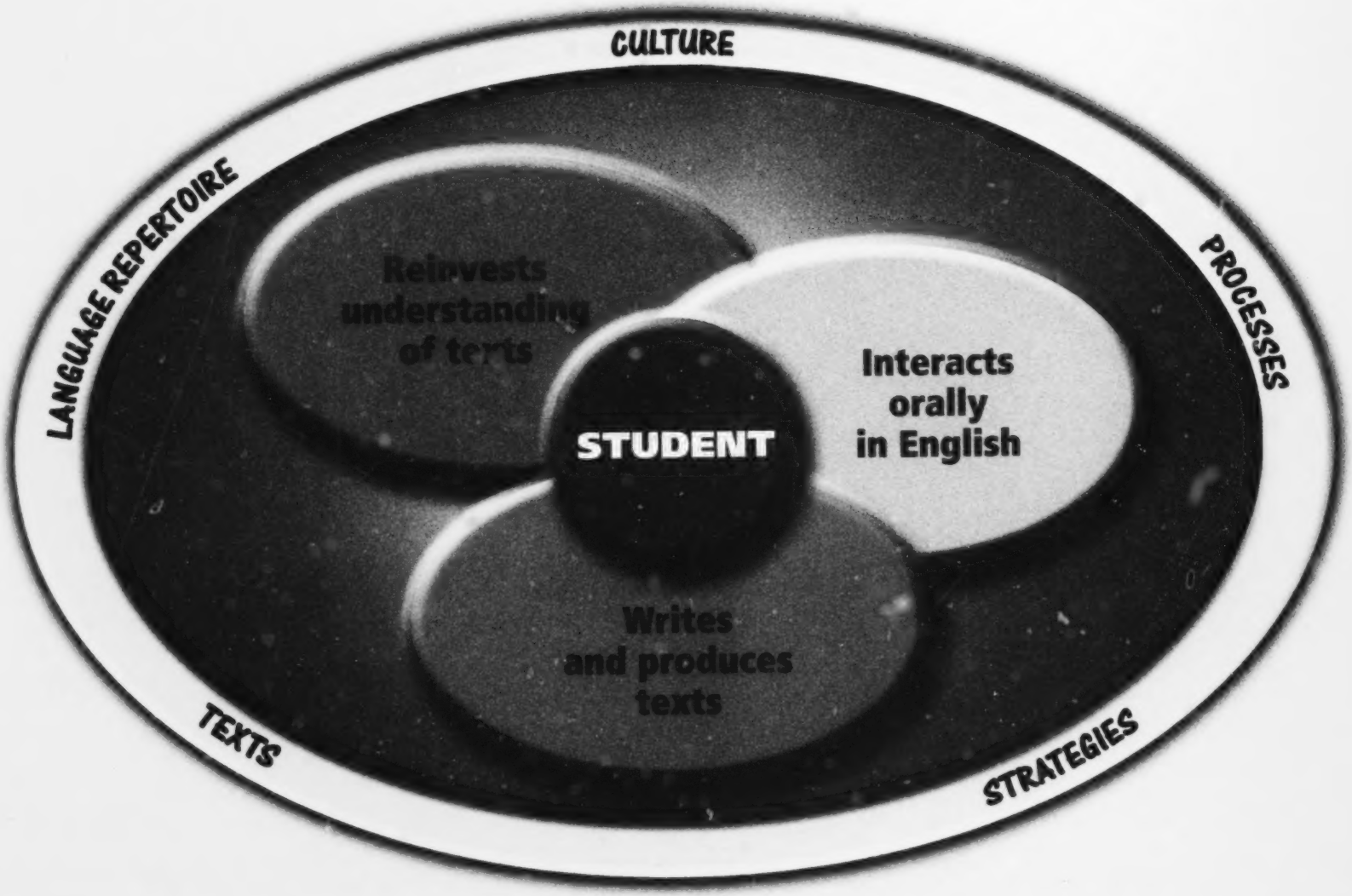
Students can visit pertinent English Internet sites or do research in the library to get information about the pollutant they have selected. As they do the research, they can share their findings, as well as their reactions to this information. Finally, they can reinvest their understanding of the information they have gathered by making an illustration of the pollutant and its source. The teacher may analyze the students' illustrations to determine how appropriately they use information from their research and how well they are able to express their message.

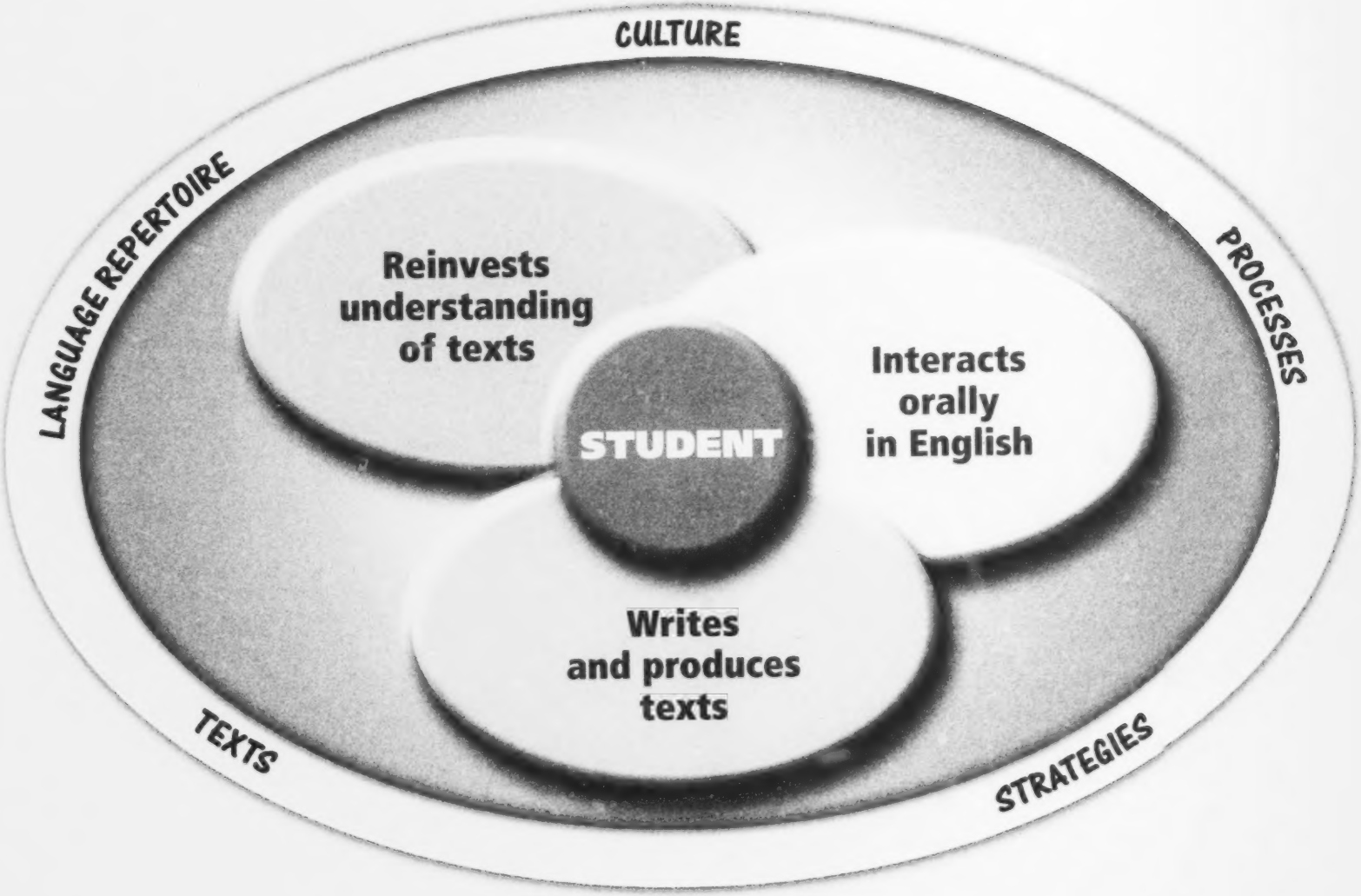
In the ESL class, students may exchange information through e-mail messages or write letters to environmental groups. They can present their research findings by producing an information brochure, a poster or a multimedia computer presentation. Students could use a peer-evaluation grid to give feedback on the pertinence of the message and on an error of form they have been making.

Earth Day and Connections to Other Subjects

In an interdisciplinary Earth Day project, connections to several subjects are possible. In the Science and Technology program, students may search for alternative ways to reduce waste. In the Geography program, they can determine the impact that these solutions would have on the local region. In the Catholic Religious and Moral Instruction, the Protestant Moral and Religious Education, or the Moral Education program, students could compare and contrast waste-related issues from different points of view (e.g. industry versus environment).

ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE, CORE PROGRAM




CULTURE
LANGUAGE REPERTOIRE
PROCESSES
Reinvests understanding of texts
STUDENT
Interacts orally in English
Writes and produces texts
TEXTS
STRATEGIES

COMPETENCY 1 Interacts orally in English

Focus of the Competency

The very nature of oral interaction requires students to work with others using the English language in order to learn the second language in context. Students learn to understand and speak the language most efficiently when they are given frequent opportunities to do so in an interactive environment. Therefore oral interaction is the backdrop for the Secondary Cycle One ESL program. English is the language of instruction and communication used in all student-student, student-teacher and teacher-student interaction.

At the elementary level, students were guided by the teacher who modelled the language for them as they communicated in English in situations that were centred around classroom life. In the Secondary Cycle One ESL program, the situations go beyond classroom life and become increasingly complex; students use English to begin to investigate issues related to their needs and interests, and their experiences outside the classroom. They explore concerns taken from the BAL, aspects of *culture*, the CCC, other subjects or themes proposed by the students themselves. Students are encouraged to take risks–an essential step in the language acquisition process–in a classroom which nurtures trust and respect.

To develop this competency, students interact orally in both structured activities, such as role-playing, jigsaw tasks, problem solving and discussions, as well as spontaneous conversation that may arise in the class. Students initiate interaction by using appropriate *functional language*. They use *learning strategies* such as listening attentively to recognize words and expressions they already know. They respond appropriately, either verbally or non-verbally. Students maintain conversation by making use of their personal *language repertoire*.[4] As they interact, students take risks by experimenting with the language when they ask questions, give information, express ideas, thoughts and feelings, and share their point of view. If interaction breaks down, students exploit *communication strategies*, such as stalling for time, to make up for their lack of knowledge of the language. They end oral interaction appropriately. While students interact, they make a conscious effort to build on what they already know in order to expand a personal language repertoire of *functional language*, *other vocabulary* and *language conventions*. Their personal repertoire depends on their learning style, individual needs, and language experience and abilities. As students interact orally, they develop a certain level of fluency. They convey messages that are pertinent to the requirements of the task and articulate these messages using simple sentences. Students may make errors of form such as word order and choice of words, as well as errors of pronunciation and intonation. These errors of articulation, however, do not impede comprehension of the message by an English speaker and are normal at this stage of students' language development. Students also use material and human resources available to them both inside and outside the classroom.

4. A language repertoire is personal in that it reflects individual language experience and abilities.

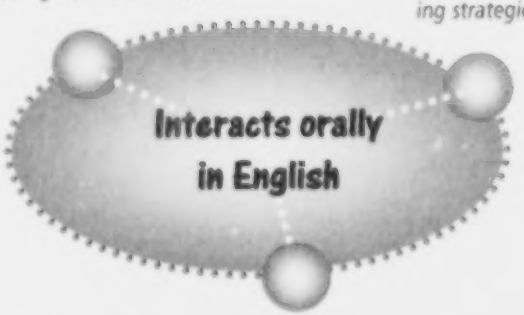
Key Features of Competency 1 (Core Program)

Initiates, reacts to, maintains and ends oral interaction

Takes into account the other speaker(s) or audience • Begins interaction • Actively participates • Listens attentively • Reacts to what the other says • Keeps the conversation going • Ends appropriately • Uses *communication* and *learning strategies*, and resources

Constructs meaning of the message

Listens to the message • Grasps the meaning of the message • Validates personal understanding • Readjusts comprehension when necessary • Uses *communication* and *learning strategies*



Expands a personal language repertoire

Uses *functional language*, *other vocabulary* and *language conventions* • Takes feedback into account • Pronounces words in an understandable way • Practises and reflects on newly acquired language and strategies

Evaluation Criteria

- Participation in oral interaction
- Pertinence of the message
- Articulation of the message
- Use of *communication* and *learning strategies*
- Use of resources

End-of-Cycle Outcomes

By the end of Secondary Cycle One, students initiate, react to, maintain and end oral interaction with peers and the teacher. They take risks in their use of English. Through structured oral interaction, students convey personal messages that correspond to the requirements of the task. They use *functional language* and *other vocabulary* to interact spontaneously in a variety of communicative situations related to classroom life, the students' interests, and the carrying out of tasks. They deliver messages in simple sentences. With support from peers and the teacher, they make use of *communication* and *learning strategies* with increasing confidence. They effectively exploit some material resources such as posters of *functional language* and banks of expressions. They seek help from peers and, when necessary, the teacher. Errors of articulation may be present and are normal at this stage of the students' language development. These errors, however, do not impede understanding.

COMPETENCY 2: Reinvests understanding of texts

Focus of the Competency

When developing this competency, students explore authentic texts which are sources of information and entertainment, and that bring the students into contact with the literature and culture of English-speaking communities in Québec, in Canada and around the world.

By the time students reach Secondary Cycle One, they are already familiar with a variety of texts in their mother tongue. In the Elementary ESL program, they were introduced to different text types: *popular, literary* and *information-based*, and they reinvested their understanding of some of these texts by carrying out very guided tasks and using explicit models. Students also learned to compare what is presented in texts with their own reality, and to express appreciation of texts. In the Secondary Cycle One ESL program, students listen to, read and view a variety of authentic texts that correspond to their age, interests and level of language development (e.g. lyrics of popular songs, young adult literature and magazines). Through the *response process*, they relate to the text at a deeper level than they did at elementary school. They research and choose texts themselves, respond to the text, participate in the planning of the reinvestment tasks and decide on what form this reinvestment will take. Throughout Secondary Cycle One, they become less dependent on teacher guidance and models.

To develop this competency, students first begin by preparing to listen to, read and/or view a text. They take into account the *key elements* of the text, such as the headline, photos and captions in an article from a magazine or an e-magazine. They use *learning strategies* such as anticipating the content of the text, activating prior knowledge of the topic or making predictions. While listening, reading and/or viewing, students pay attention to the overall message and/or to specific details. They accept not being able to understand all words and ideas. Students respond to the text, which means that they reflect on the text, establish a personal connection with it, and then go beyond their own reality to address the issues in the text at a broader level (see *response process*, p. 192). Throughout this process, students construct meaning with their peers and the teacher. Guided by the teacher, they share impressions, thoughts, feelings, opinions and interpretations of the text in order to arrive at a deeper understanding. Once the students have negotiated sufficient understanding of the text, they reinvest this understanding by carrying out meaningful tasks. They select, organize and adapt the information, all the while cooperating with their peers and using resources required by the task. To reinvest their understanding, students *interact orally in English* or *write and produce texts*, thus further reinforcing the interdependence of the three ESL competencies. Reinvestment tasks could include building a model of a scene, making a comic strip, retelling or dramatizing a story, or creating a multimedia computer presentation.

Key Features of Competency 2 (Cont'd)

Listens to, reads and/or views texts

Explores a variety of *popular*, *literary* and *information-based* texts • Uses prior knowledge of topic, text and language • Receives input from others • Uses *communication* and *learning strategies*, and resources

Constructs meaning of the text

Tolerates ambiguity • Takes into account *text type* and *components* • Negotiates meaning • Reacts to the text • Uses resources when necessary • Uses *communication* and *learning strategies*

Reinvests understanding of texts

Represents understanding of the text

Selects, organizes and adapts the information and language through reinvestment tasks • Cooperates • Uses *communication* and *learning strategies*, and resources

Evaluation Criteria

- Evidence of comprehension of texts
- Use of knowledge from texts appropriate to the task
- Use of *communication* and *learning strategies*
- Use of resources

End-of-Cycle O

By the end of Secondary Cycle One, students demonstrate an understanding of various types of texts that correspond to their age, interests and level of language development. They show this understanding as they engage in the *response process* with the support of peers, prompts and teacher guidance. Students share their reactions as they explore texts, establish a personal connection to texts, and sometimes generalize beyond the texts. They use knowledge from texts such as the overall meaning, specific details and *key elements* when accomplishing various reinvestment tasks. With support from peers and the teacher, they make use of *communication* and *learning strategies* with increasing confidence. Students use material resources such as dictionaries and the Internet, with help. They seek assistance from peers and, when necessary, the teacher.

COMPETENCY 3 Writes and produces texts

Focus of the Competency

For Québec students, *writing and producing texts* in English provides them with the means to communicate with people from all over the world, for example, through e-mail messages and letters to pen pals. This authentic communication gives students a purpose to write and produce. Through the processes involved in this competency, students have the opportunity and the time they need to experiment with the language, to develop their creativity and individual style, to incorporate feedback from peers and the teacher, and to reflect on their learning. When they publish their work, students feel a sense of pride and receive recognition for what they have written or produced.

Students in Secondary Cycle One are familiar with the *writing process* through experience in elementary school both in Français, langue d'enseignement and ESL classes. In the Elementary ESL program, students, guided by the teacher, followed very explicit models and experimented with open-ended models in order to write their texts. In Secondary Cycle One, students are encouraged to personalize the writing and production processes[5] to create texts: over time, they experiment with various texts, models, tools (e.g. mind maps, outlines, checklists, storyboards) and other resources, then apply what works best for them in a given context. Students become less dependent on teacher guidance and models as they gain confidence in using the processes and expressing their creativity.

To develop this competency, students experiment with writing and producing a variety of texts through tasks which may range from changing a few words in a model to creating a completely original text. Writing and producing are recursive processes, therefore students may choose to use any number of combinations of the different phases in these processes, or use certain phases more than once, in order to personalize their writing or production process. Certain writing, such as informal e-mail messages, may not require students to make use of all the phases in the *writing process*. For written texts such as note taking and journal writing, students do not use a *writing process*.

In the *writing process*, when students prepare to write, they determine the purpose for their writing, the target audience and the text type to best reach that intended audience. They may research a topic and incorporate their findings in their writing, thus *reinvesting* their *understanding of texts*. When they share those findings with their peers, they *interact orally in English*. Students also make use of their knowledge of texts, for example *text components*, when they write. They set down their ideas in a first draft and take into account feedback from peers and the teacher when revising their texts. Students use material resources such as dictionaries and grammar references to edit (e.g. correct spelling mistakes and other grammatical errors to improve the formulation of their text). They may then write a polished copy to present to an audience, which could include peers, parents or other students in their school. Throughout the *writing process*, students use their *language repertoire* and *communication* and *learning strategies* such as asking for help from their peers and the teacher.

In the *production process*, students express their ideas, thoughts, feelings or messages by creating media texts such as posters or Web pages. The *production process* involves three phases: *preproduction*, *production* and *postproduction*. By working through the process, students get an insight into the media from both a producer's and consumer's perspective. This process relies on participation from the students as they cooperate with each other and the teacher, and reflect on their learning. Over time, students build a personal inventory of writing and production resources that are adapted to their individual needs. They experiment with a variety of examples from *popular, literary* and *information-based texts*. They use different writing and production tools, as well as *communication* and *learning strategies* such as self-monitoring.

5. Processes are personalized over time as students experiment with various texts, models, tools and other resources, then apply what works best for them in a given context.

Key Features of Competency 3 (Core Program)

Uses a personalized writing process

Adapts the process to the task • Prepares to write • Writes the draft(s) • Revises • Edits • Publishes • Shares and reflects on process and product • Uses *communication* and *learning strategies*, and resources

Uses a personalized production process

Adapts the process to the task • Cooperates • Prepares to produce • Produces the media text • Adjusts and presents the media text • Shares and reflects on process and product • Uses *communication* and *learning strategies*, and resources

Builds a personal inventory of writing and production resources

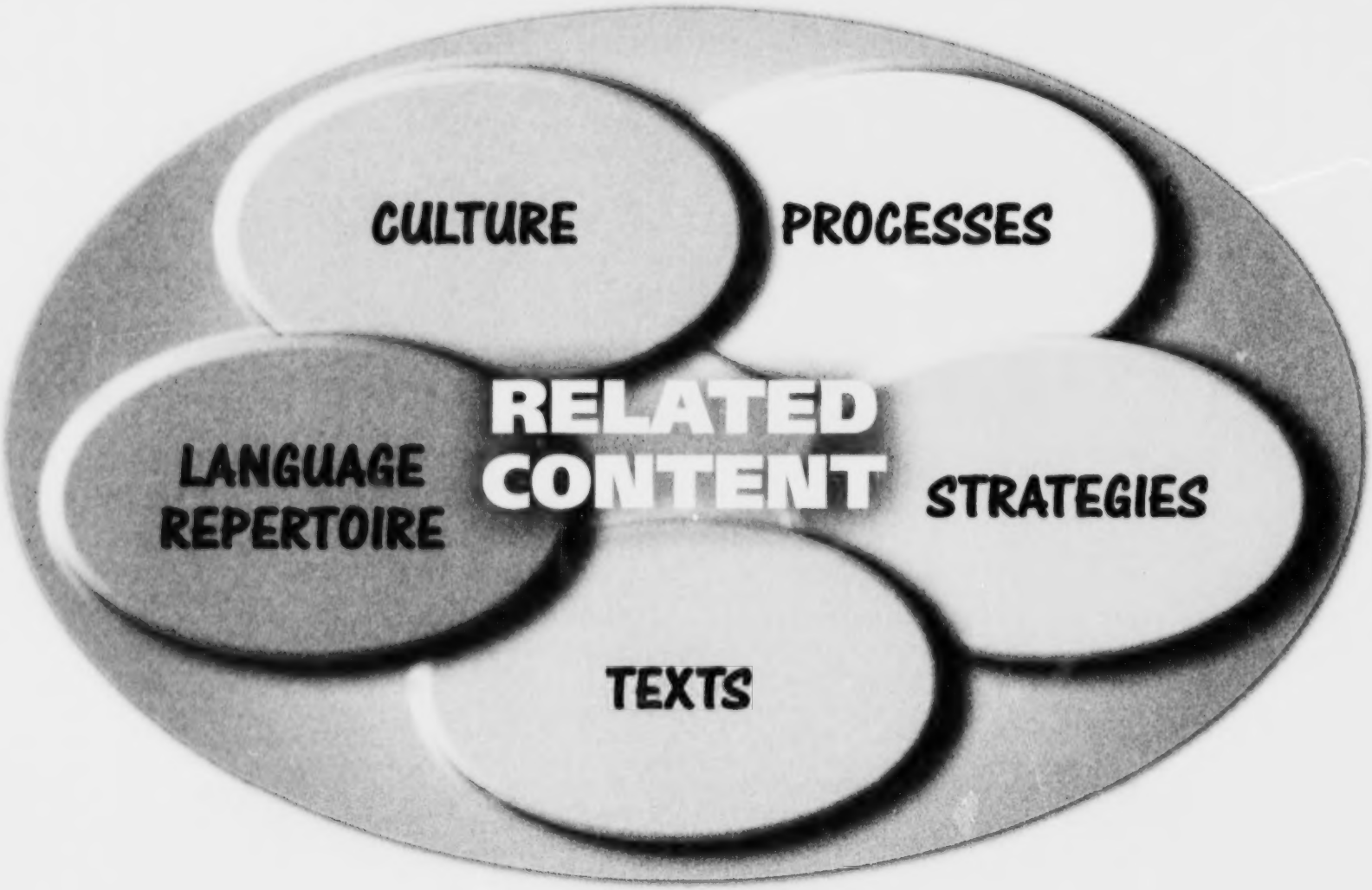
Experiments with a variety of *popular*, *literary* and *information-based* texts • Uses and adapts various text models • Uses a variety of writing and production tools • Uses *communication* and *learning strategies*

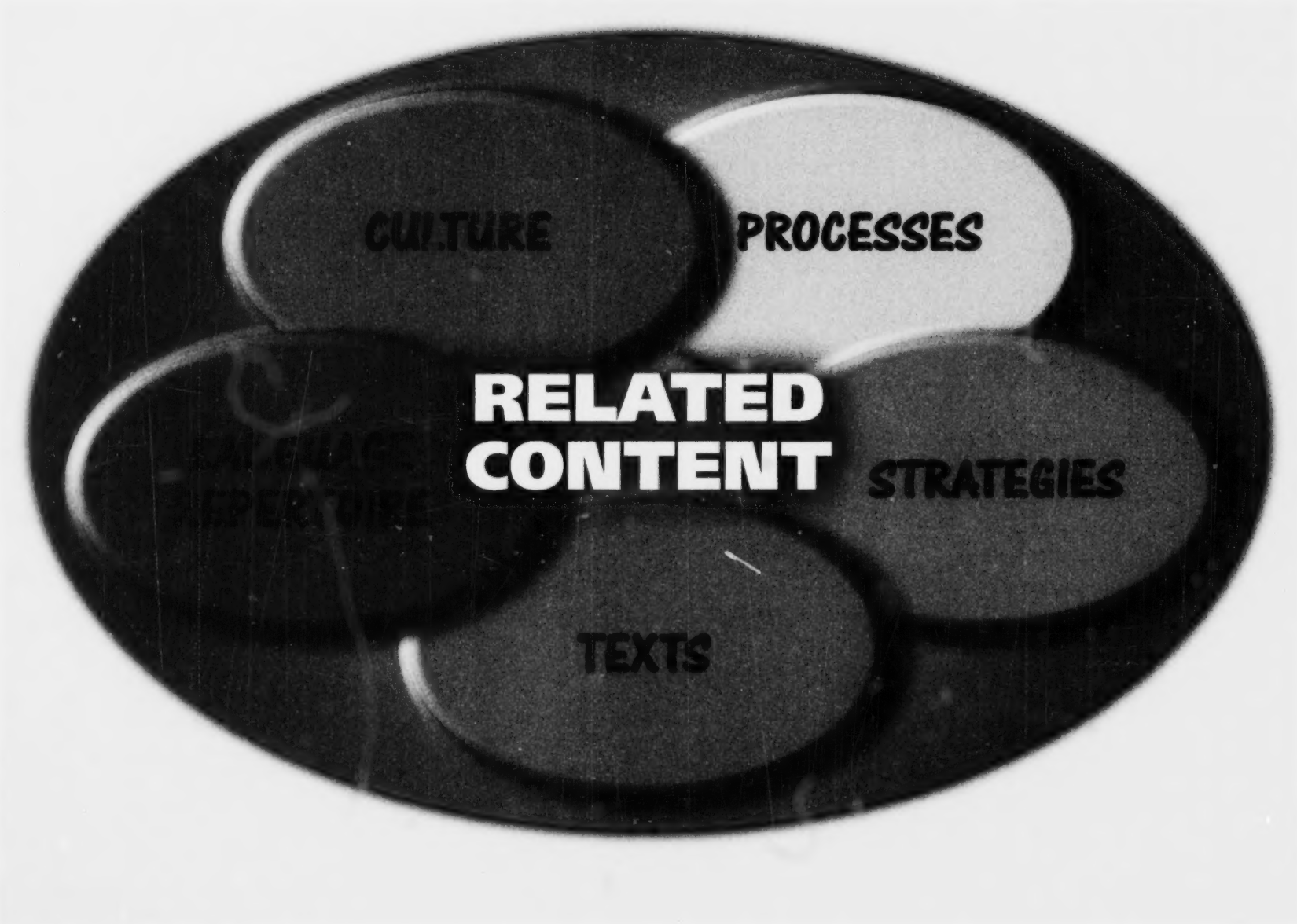
Evaluation Criteria

- Pertinence of the text
- Formulation of the text
- Use of *communication* and *learning strategies*
- Use of resources

End-of-Cycle Outcomes

By the end of Secondary Cycle One, students write or produce different types of texts by using a personalized *writing* and/or *production process*. The texts begin to reflect students' creativity. They write or produce texts that correspond to the requirements of the task or to their personal intention. They use simple sentences, and they apply the *language conventions* required by the task that correspond to their level of language development. Errors of formulation may be present and are normal at this stage of the students' language development. These errors, however, do not impede understanding. Students consult their peers and the teacher, and take their feedback into account. With support from peers and the teacher, they make use of *communication* and *learning strategies* with increasing confidence. Students use material resources such as models, dictionaries and grammar references, and request assistance with these resources, when necessary.


CULTURE
PROCESSES
RELATED CONTENT
LANGUAGE REPERTOIRE
STRATEGIES
TEXTS


CULTURE
PROCESSES
RELATED
CONTENT
STRATEGIES
TEXTS

Related Content

The elements of this section are considered essential to the development of the three Secondary Cycle One ESL competencies. Students explore different aspects of the culture of English speakers. They experiment with and expand their personal language repertoire as well as their use of communication and learning strategies. Students use processes to respond to different texts and to write and produce texts, and to broaden their understanding of text types and text components.

Culture

When selecting and discussing aspects of culture, it is essential to consider the students' needs, interests and abilities. Incorporating aspects of English culture into the ESL program greatly contributes to the development of the students' world-view and to a better understanding of their own culture. It is important to incorporate references to English-language culture within Québec and Canada, to other English-language cultures (American, Irish, Scottish, Australian, etc.), and to cultures that use English as a second language.

The subcategories of each aspect of culture do not exclude other possibilities.

The Aesthetic Aspect of Culture

- *Cinema* (e.g. movie trailers, science-fiction, action, romantic and comedy films)*
- *Literature (e.g. folktales, myths and legends, poems, short stories, novels, biographies, autobiographies, young adult literature)*
- *Music (e.g. campfire songs, traditional folk music and songs, contemporary English songs, music videos)*
- *Media (e.g. radio shows, newspapers, teen magazines, various types of television programs: situation comedies, cartoons, soap operas, news programs, commercials)*

The Sociological Aspect of Culture

- *Organization and nature of family (e.g. values, beliefs, authority figures, roles, chores)*
- *Interpersonal relations (e.g. friendship, sports, games and other hobbies)*
- *Customs (e.g. food and meal traditions from around the world, holiday celebrations)*
- *Material conditions (e.g. clothing, housing)*
- *Heroes and idols*
- *History (e.g. historical sites, historical events, museums)*
- *Geographical features (e.g. natural and artificial features)*

The Sociolinguistic Aspect of Culture

- *Social skills (e.g. taking turns, disagreeing politely)*
- *Paralinguistic skills (e.g. gestures, facial expressions)*
- *Language code (e.g. dialects, accents, idiomatic expressions)*
- *Humour (e.g. jokes, riddles, puns, tall tales)*

Language Repertoire

The language repertoire contains elements essential to the students' development of communicative competence in English. Over time, students assemble a personal language repertoire that reflects individual language experience and abilities. They expand and begin to refine their repertoire while developing the three ESL competencies.

Functional Language

- Social conventions *(e.g. Pleased to meet you. How are you? Hello! I'm..., Hi, this is my friend...)*
- Identification *(e.g. This is..., She's my partner.)*
- Telephone talk, voice mail, e-mail talk *(e.g. May I speak to...? Is Peter there? I'll get back to you later.)*
- Fillers *(e.g. You see..., So..., Well..., Let me think..., Give me a second...)*
- Apologies *(e.g. I'm sorry, I apologize for..., Excuse me.)*
- Rejoinders, connectors *(e.g. What about you? Are you sure? What do you think? Is this clear?)*
- Warnings *(e.g. Pay attention! Be careful! Watch out!)*
- Politely interrupting a conversation *(e.g. Sorry to interrupt. Excuse me.)*
- Agreement, disagreement, opinions *(e.g. I think you're right, I disagree, They believe..., We agree..., I don't think so.)*
- Capabilities *(e.g. They can..., He can't..., She is able to..., I'm sure we can.)*
- Feelings, interests, tastes, preferences *(e.g. He loves..., They like..., I hate..., She prefers..., He enjoys..., I'm happy..., She is sad.)*
- Decision/indecision *(e.g. They've decided that..., I'm not sure about that. We choose this one.)*
- Permission *(e.g. May I...? Can you...?)*
- Advice *(e.g. Should I...? Do you think...? I think that..., Is this the right thing to do?)*
- Instructions and classroom routines *(e.g. Write this down. Whose turn is it? We have 15 minutes to do it.)*
- Offers of assistance, needs *(e.g. Let me help you. Can I give you a hand? Do you need help? Can I help you?)*

* Note: Italics are used in the Related Content to highlight suggestions and examples.

- Requests for help *(e.g. How do you say ...? What does... mean? Could you help me? How do you write...? How do we do this? Is this right?)*
- Requests for information *(e.g. Where can I find...? Do you have...? Who...?, Why...?, What...?)*
- Suggestions, invitations *(e.g. Let's do/go..., Would you like to...? How about...? Do you want to join our team? Maybe we could write about...)*
- Teamwork and encouragement *(e.g. Good work! Let's put our heads together. We're almost finished. You're the team secretary. We're doing well. Good point! We're the best!)*
- Discourse markers *(e.g. So..., Then..., Next..., Finally..., Also..., For example, ...)*
- Leave-taking *(e.g. I have to go. See you soon! Bye for now. Take care! That's all I have to say.)*

Other Vocabulary

- Vocabulary related to participating in the immediate environment *(e.g. classroom, school premises, school staff, home)*
- Vocabulary related to the students' interests and needs *(e.g. leisure activities, relationships, fashion, music, sports, careers)*
- Vocabulary related to the broad areas of learning
- Vocabulary related to the development of the cross-curricular competencies
- Vocabulary related to the communication and learning strategies
- Vocabulary related to the response, writing and production processes

Language Conventions

For Secondary Cycle One ESL students, language conventions refer to intonation and pronunciation, as well as focus on form (grammar), which can include word order, agreement, word choice, spelling, capitalization and punctuation. Students develop their knowledge and use of language conventions as they take risks, experiment with English in a variety of meaningful situations, receive appropriate feedback and adjust their language accordingly. They also benefit from language-focus activities that correspond to their immediate needs and are presented within the context of learning and evaluation situations. Errors are a normal part of language learning. Students will often overuse newly learned elements, use them at inappropriate times and may even temporarily regress in their learning. This is all part of developing second language knowledge.

Focus on Form (Grammar)

What does 'focus on form' mean?

'Focus on form' refers to communicative teaching that draws the students' attention to the forms and structures of the English language within the context of the interactive classroom. Throughout the Secondary Cycle One ESL program, students continue to experiment with language in order to develop fluency and accuracy in English. Although the primary focus of student communication is on the meaning of the message, students should become aware of errors in form that impede the comprehension of their message and, with help, try to correct these errors.

How do students focus on form?

Students must be at an appropriate stage in their language development to benefit from correction of specific language conventions. Errors are drawn to the students' attention by the teacher who uses different feedback techniques (e.g. *elicitation, clarification requests, metalinguistic feedback* and *repetition)*[6] to point out those errors. Students become aware of their errors and attempt to correct them. If they need help in finding the correction, they can use resources, including the teacher and peers. As students progress in their language development, they make a conscious effort to use the correct form in future communication.

How does a teacher focus on form?

The teacher offers students individual corrective feedback for errors that impede understanding of their message. When s/he sees that several students are making the same errors of form while speaking or writing, s/he can design language-focus activities that deal specifically with these errors. For students to retain the correct form, it is essential that these activities be based on errors they committed and be presented in context. The teacher ensures that all students feel comfortable taking risks and are supported when errors occur.

6. **Elicitation** refers to techniques used to directly elicit the correct form from students. The teacher elicits completion of her/his own utterance by strategically pausing to allow students to fill in the blank *(e.g. It's a....)*, uses questions to elicit correct forms *(e.g. "How do we say X in English?")* or asks students to reformulate what they said or wrote *(e.g. "Could you say/write that another way?")*.
Clarification Requests indicate to students that their utterances have either been misunderstood or are ill-formed in some way and that a repetition or reformulation is required *(e.g. "Pardon me...," "What do you mean by...?," etc.)*.
Metalinguistic Feedback contains comments, information or questions related to the well-formedness of what students say/write without explicitly providing the correct form. This feedback generally indicates that there is an error somewhere. Also, it provides some grammatical metalanguage that refers to the nature of the error *(e.g. I didn't understand your verb. How do we say that verb in the past tense?)*.
Repetition refers to the teacher's repetition in isolation of student errors. In most cases the teacher adjusts her/his intonation in order to highlight the error *(e.g. She sleep ↑ ?)*.
N.B. The above corrective feedback techniques are taken from Lyster and Ranta (1997).

Strategies

Strategies are specific actions, behaviours or techniques used to solve problems and improve learning. They help students become aware of how they learn most effectively and the ways in which they can transfer that learning to new situations. Strategies enable students to take responsibility for their learning, thus increasing motivation and building self-esteem. They are taught explicitly by the teacher through elicitation or by modelling. The teacher also needs to support the students' efforts and encourage them to reflect on the effectiveness of the strategies used. Students can share strategies that were successful with others. The suggested communication and learning strategies listed below have been proven effective for most second language learners.

Communication strategies are used by the learner with the intention to solve problems related to participating in and sustaining interaction.

- Gesture (make physical actions that convey or support messages)
- Recast (restate what someone else has just said to verify comprehension)
- Rephrase (express in an alternative way)
- Stall for time (buy time to think out a response)
- Substitute (use less precise expressions or words [circumlocution]) to replace more precise but unknown ones)

Learning strategies may be grouped into the following categories: metacognitive, cognitive and social/affective.

Metacognitive strategies involve thinking about and planning for learning as well as monitoring the learning task and evaluating how well one has learned.

- Direct attention (decide to pay attention to the task and avoid irrelevant distractors)
- Pay selective attention (decide in advance to notice particular details)
- Plan (foresee the necessary elements to achieve a goal)
- Self-evaluate (reflect on what has been learned)
- Self-monitor (check and correct one's own language)

Cognitive strategies involve manipulating and interacting with the material to be learned, or applying a specific technique to assist learning.

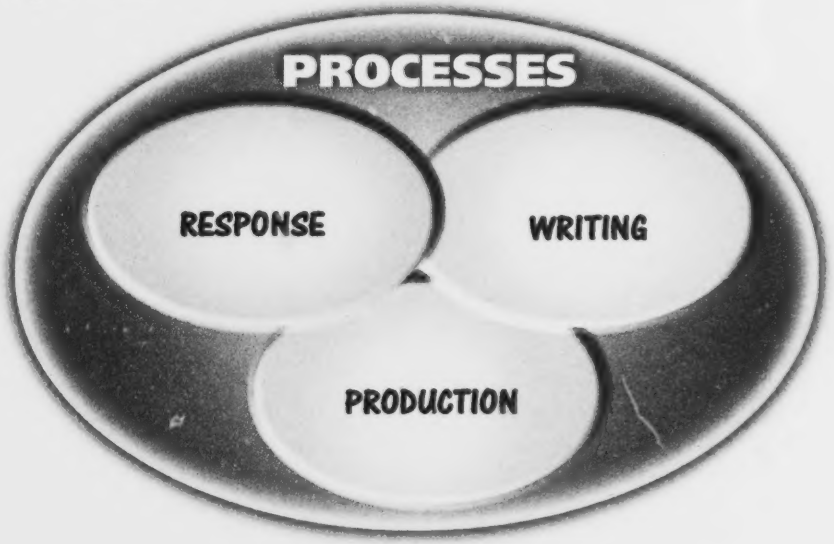
- Activate prior knowledge (link new information to what is already known)
- Compare (note significant similarities and differences)
- Delay speaking (take time to listen and speak when comfortable)
- Infer (make intelligent guesses based on prior knowledge of available cues such as context, cognates, words and expressions, visual clues, contextual cues, intonation or patterns)
- Practise (reuse language in authentic situations)
- Predict (make hypotheses based on prior knowledge, topic, task at hand, title, pictures, glancing through a text)
- Recombine (put together smaller meaningful elements in a new way)
- Scan (look for specific information in a text)
- Skim (read through a text quickly to get a general overview)
- Take notes (write down relevant information)
- Use semantic mapping (group ideas into meaningful clusters)

Social/affective strategies involve interacting with another person or using affective control to assist learning.

- Ask for help, repetition, clarification, confirmation (request assistance, reiteration, precision and reinforcement)
- Cooperate (work with others to achieve a common goal while giving and receiving feedback)
- Encourage self and others (congratulate or reward self or others)
- Lower anxiety (reduce stress through relaxation techniques or laughter, or by reminding self of goals, progress made and resources available)
- Take risks (experiment with language without fear of making mistakes)

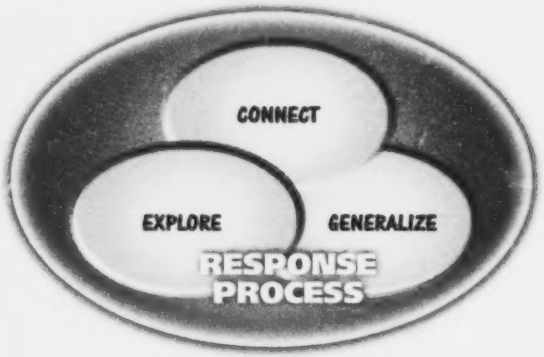
Processes

Processes are frameworks that help students learn, reflect and improve on their efforts to respond, write and produce. A process consists of a series of phases and each phase includes several elements. The phases of the response, writing and production processes are recursive–students are free to go back and forth between phases. They may also choose the elements they wish to focus on. In the writing process, for example, students may return to the preparing to write phase a second time in order to do more research. Over time, students personalize the processes in that they apply what works best for them in a given context.



Response Process

In a response process, students as listeners, readers or viewers construct meaning of a text by interacting with peers and the teacher. The students make personal links to the text and share thoughts, feelings and opinions about the text in order to arrive at a deeper, more meaningful understanding.



N.B. Students may respond to certain texts without exploiting the full range of the process. The examples provide prompts to help students respond to texts.

How do students use a response process?

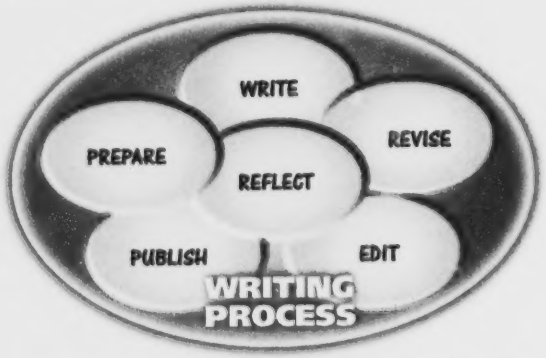
When **exploring the text,** students identify what attracts their attention in the text and share their impressions.
(e.g. I noticed that..., I learned that..., I find ... very interesting, The author says...)

When **establishing a personal connection with the text,** students make a link to the text through their own or someone else's experience, and share this connection with others.
(e.g. I have the same problem as ..., I also went to..., I can ... like this character, I like to ... just like this character, That part makes me feel..., I was (happy/sad/etc.) that..., This reminds me of...)

When **generalizing beyond the text,** students address the issues of the text at a broader level.
(e.g. I wish we all could..., I think that we should..., If this happened in our community...)

Writing Process

In a writing process, students express themselves in a coherent, organized fashion. This process establishes a connection between writing, thinking and reading. Writing is a recursive process in that students may go back and forth between the phases–preparing to write, writing, revising, editing–depending on the topic, purpose and type of written text chosen. A writing process relies on collaboration and discussion involving the student, peers and the teacher. Reflecting occurs throughout the writing process as well as after the product has been completed.



Publishing in an optional phase: sometimes students will make a polished copy and share it with the intended audience. Students personalize a writing process over time as they experiment with various texts, models, tools and resources, then apply what works best for them in a given context.

N.B. Certain writing, such as informal e-mail messages, may not require students to make use of all the phases in the writing process. For written texts such as notetaking and journal writing, students do not use a writing process.

How do students use a writing process?

Preparing to Write

Before beginning to write, students determine the purpose of writing, the target audience, the intended effect on the audience as well as the appropriate text type. They may:

- brainstorm with others about ideas and topics
- activate prior knowledge of the language to be used and of the chosen topic
- draw upon ideas and personal memories
- construct an outline of the text
- research the topic
- use various resources

Writing the Draft(s)

Students begin to write and focus on the meaning of the message. They may:

- set down ideas, opinions, thoughts, needs and feelings
- leave space to make adjustments
- refer to their outline while writing
- confer with others whenever possible

Revising

The students read what they have written to clarify the meaning of their text and improve the organization of their ideas. They may:

- rethink what has been written
- focus on how well they have conveyed meaning and ideas as well as on organization and word choice
- share their writing with classmates
- take feedback into account
- use strategies for revising
- add, substitute, delete and rearrange ideas and words
- rework their drafts

Editing

Students focus on technical errors including spelling, capitalization, punctuation, sentence structure and language usage. They may:

- use paper or digital resources such as written models, dictionaries, thesauruses, grammar references
- consult peers and the teacher

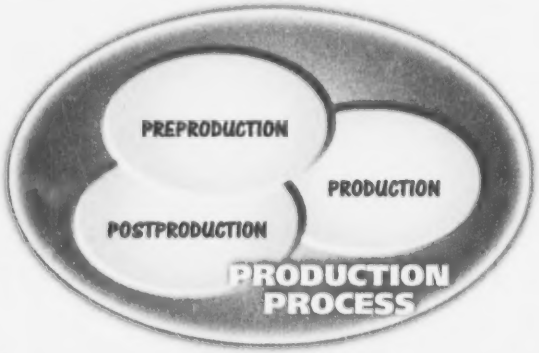
Publishing

If the students decide to publish a text, they may:

- choose a suitable format for the product *(e.g. a class newspaper or Web page)*
- make a polished copy
- share it with the intended audience

Production Process

In a production process, students express themselves by creating media texts (*e.g. posters, photo stories, videos, multimedia computer presentations or Web pages*). Producing a media text is a recursive *process that involves three* phases: preproduction, production and postproduction.



It relies on cooperation and discussion involving the students, peers and the teacher. Students do not need to complete the whole process for each media text: some texts may only be taken through the planning stage while others may be taken through to postproduction. Reflection occurs throughout the production process. Students personalize a production process over time as they experiment with various media texts, models, tools and resources, then apply what works best for them in a given context.

How do students use a production process?

Preproduction

Before producing a media text, students may:
- brainstorm with others to find a topic
- select a media text type to produce
- write a focus sentence such as: "*We are going to create a poster that we will display near the entrances of public buildings in the neighbourhood, inviting others to help us carry out our class project to clean up the local park.*" This sentence guides the group throughout the task
- activate prior knowledge of the chosen topic, language, type of media text(s) and past experiences
- research the topic using resources from various media
- clarify, reshape or confirm the meaning a media text holds for them
- create a script or storyboard (the storyboard includes elements such as *determining the purpose, context and target audience; arranging the sequence of events; deciding on the content; taking the length of the production into account; using and determining roles and responsibilities within the group)*
- validate the media text by doing a practice-run with a sample audience
- make adjustments according to feedback (in the production process, the term 'editing' refers to any adjustments made.)

Production

In the production phase, students may:
- create the media text using resources and taking into account the elements decided upon during the preproduction stage
- include elements of the media text type such as images, symbols and narration
- use a writing process according to the task at hand

Postproduction

In the postproduction phase, students may:
- edit, add final touches and make further adjustments, taking feedback into account
- present the media text to the intended audience

Texts

The term 'text' refers to any form of communication–spoken, written and visual–involving the English language. Students listen to/read/view a variety of popular, literary and information-based texts that correspond to their age, interests and English language development.

Types

- **Popular** texts include popular culture and everyday life *(e.g. audio books, cartoons, comic strips, e-mails, greeting cards, invitations, letters, postcards, posters, riddles, songs, stories on video, teen magazines, texts on cassettes, related Web sites)*
- **Literary** texts include children's and young adult literature *(e.g. adventure books, biographies, drama, fantasy, fiction, illustrated books, journals and diaries, legends, multi-genre texts, mystery books, myths, novels, poetry, science fiction, short stories, teen plays and scripts, related Web sites)*
- **Information-based** texts are non-fiction texts *(e.g. advertisements, announcements, applications, atlases, dictionaries, directions, directories, documentaries, e-dictionaries, encyclopedias, forms, 'how to' books, instructions, labels, magazines, manuals, maps, memos, menus, messages, newspapers, multimedia presentations, questionnaires, reports, schedules, signs, summaries, surveys, timelines, related Web sites)*

Components

- **Contextual cues** refer to the format and structure of a text. They can include: *table of contents, index, titles, subtitles, illustrations, key words, key sentences, paragraphs.*
- **Key elements** related to texts such as:

Short Stories

character, setting, storyline

Newspaper Articles

headline, byline, lead, photos, captions

Atlases

maps, graphs, legends

Songs

verse, chorus, meter, rhyme

Web sites

URL,[7] frames, hyperlinks

Advertisements

photos, graphics, slogan, music, logo

7. URL (Uniform Resource Locator) is the Web address or location of a document, file or resource on the World Wide Web.

Bibliography

Please note: Though books and articles appear under one category, they may contain information related to other categories.

Second-Language Acquisition

Atwell, Nancie. *In the Middle: New Understandings About Writing, Reading, and Learning*. Concord, ON: Irwin Publishing, 1998.

Brown, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco: Prentice Hall Regents, 1994.

Chamot, A. U., and J. Michael O'Malley. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive-Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley. 1994

Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Lightbown, Patsy M. and Nina Spada. *How Languages Are Learned*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

Mendelsohn, David. *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second-Language Learner*. Carlsbad, CA: Dominie Press, Inc., 1994.

Rivers, Wilga M. *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Skehan, Peter. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Tudor, Ian. *Learner-Centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Strategies

Cohen, D. Andrew. *Second Language Learning Use and Strategies: Clarifying the Issues*. Minneapolis, MN: The Centre for Advanced Research on Language Acquisition, Research Report, 1995.

Cyr, Paul. *Le Point sur... les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou: Les Éditions CEC inc., 1996.

Kehe, David, and Dustin Peggy Kehe. *Conversation Strategies, Pair and Group Activities for Developing Communicative Competence*. Brattleboro, VT: Pro Lingua Associates, 1994.

O'Malley, J. Michael and Anna Uhl Chamot. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Oxford, Rebecca. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle, 1990.

Wenden, Anita. *Learner Strategies for Learner Autonomy, Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. New York: Prentice Hall, 1991.

Focus on Form (Grammar)

Alijaafreh, Ali and James P. Lantolf. "Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development." *The Modern Language Journal*, 78, IV (1994): 465-483.

Celce-Murcia, Marianne and Diane Larsen-Freeman. *The Grammar Book, An ESL/EFL Teacher's Course*. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

Lyster, Roy and Leila Ranta. "Corrective Feedback and Learner Uptake." *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1997): 31-66.

Nassaji, Hossein. "Towards Integrating Form-Focused Instruction and Communicative Interaction in Second Language Classroom: Some Pedagogical Possibilities." *The Canadian Modern Language Review*, 55/3 March (1999): 385-402.

Response Process

Atwell, Nancie. *Side by Side: Essays on Teaching to Learn*. Concord, ON: Irwin Publishing, 1991.

Purves, Alan C., Theresa Rogers and Anna O. Soter. *How Porcupines Make Love II: Teaching a Response-Centered Literature Curriculum*. New York: Longman, 1990.

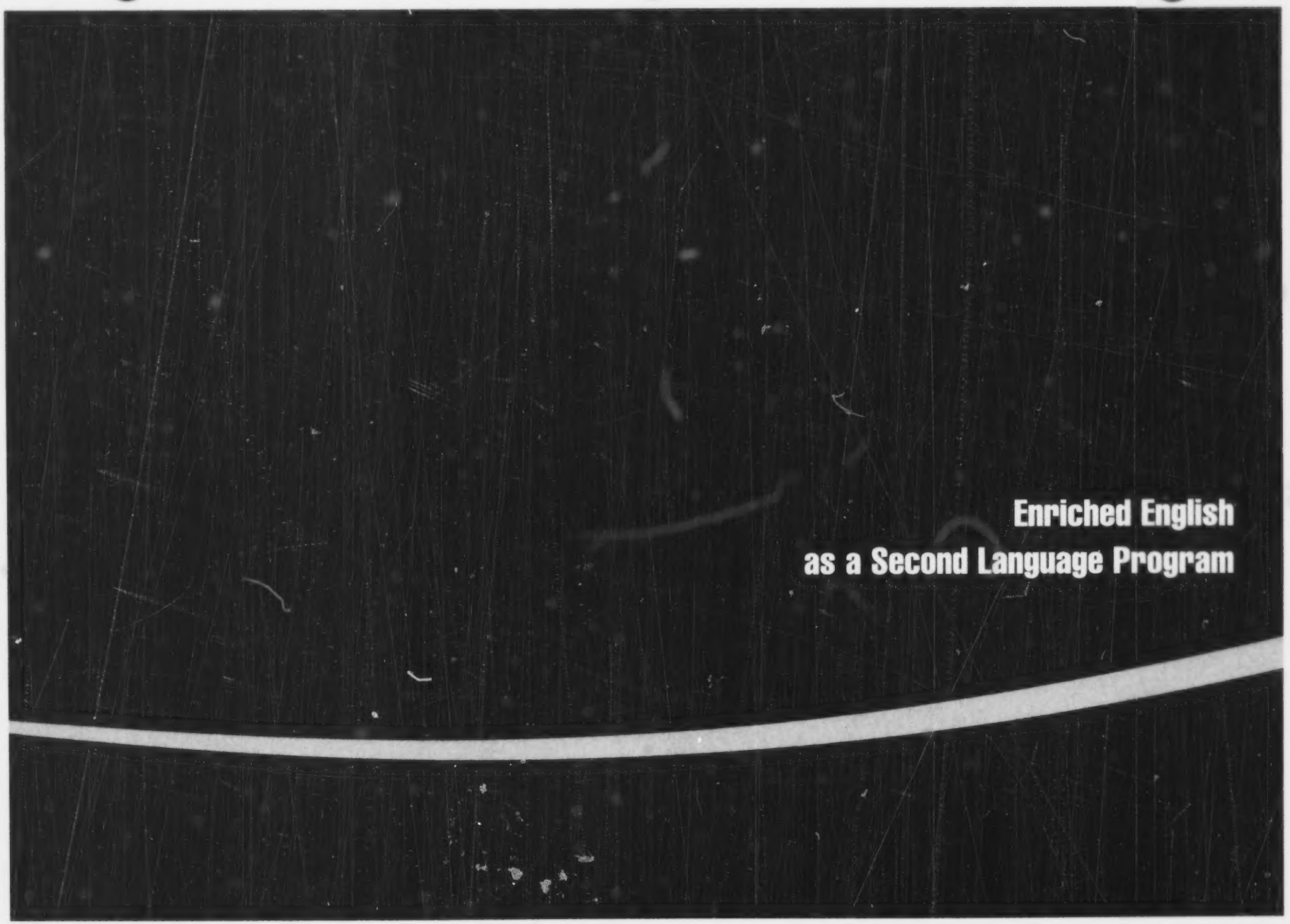
Writing Process

Fiderer, Adele. *Teaching Writing: A Workshop Approach*. New York: Scholastic, Professional Books, 1993.

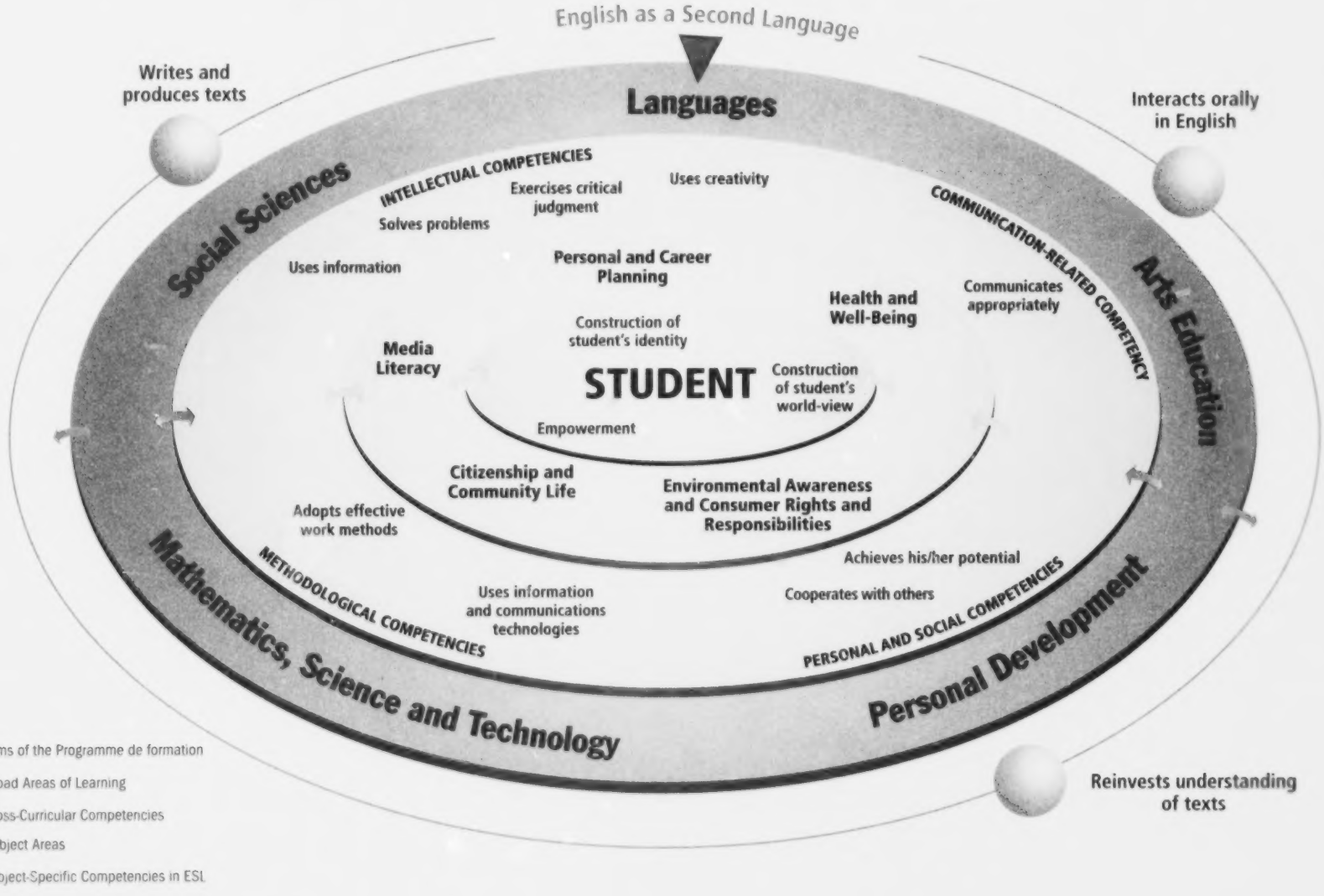
Scarcella, R., and Rebecca Oxford. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 1992.

Production Process

Thoman, Elizabeth (ed.) "Teacher's/Leader's Orientation Guide: Media Lit Kit–A Framework for Learning and Teaching in a Media Age." Santa Monica, CA: Center for Media Literacy, (800)228-4630, <www.medialit.org >, 2002.


Enriched English
as a Second Language Program

Making Connections: Enriched English as a Second Language Program and the Other Dimensions of the Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Introduction to the Enriched English as a Second Language Program

The Secondary Cycle One Enriched English as a Second Language (EESL) program is designed for students who are equipped to go beyond the Secondary Cycle One ESL Core program. EESL students have completed a local intensive program at the elementary level or have had other enriching English experiences. The EESL program continues to develop the three ESL competencies found in the elementary school program–*interacts orally in English,* reinvests understanding of texts*[1] and *writes and produces texts*. These three competencies are developed in synergy.

The goal of the EESL program is to help students develop communicative competence in English to enable them to communicate with people who speak English in Québec, in Canada and throughout the world. This program develops the students' abilities to speak, listen to, read, view, write and produce in English in order to actively participate in a rapidly evolving global society. English is a language used throughout the world by people of different languages and cultures as a common means of communication. Learning to communicate in English gives students access to the infinite possibilities open to English speakers including a wealth of information and many forms of entertainment. In the EESL classroom, they construct their identity by cooperating; sharing values, ideas and opinions; and reflecting on their learning. They are empowered by taking responsibility for their learning and by making decisions about issues to be investigated in class. Learning English provides students with opportunities to construct their world-view as they learn about other cultures and come to better understand English-speaking communities. It also provides them with an additional means of sharing their own culture.

As in the elementary ESL program, English is used as the language of communication at all times in the Secondary Cycle One EESL program. The EESL program is based on the communicative approach, strategy-based learning, cooperative learning, cognitive approaches to language learning and the latest developments in second-language acquisition. In the previous secondary school objective-based program, listening, speaking, reading and writing skills were taught separately for specific purposes. The Cycle One EESL program goes beyond the sum of these skills. In this program, students develop the EESL competencies in meaningful learning and evaluation situations. As in the elementary program, evaluation has a two-fold purpose of support for learning and recognition of competencies.

At the end of the EESL secondary school program, students will be able to actively participate in English in a rapidly evolving global society. The Secondary Cycle One EESL program is a step towards the achievement of this goal.

* Note: Italics are used in the text to highlight links to other aspects to the program.

1. 'Text' refers to any form of communication–spoken, written or visual–involving the English language.

Making Connections: EESL and the Other Dimensions of the Programme de formation de l'école québécoise

The Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) focuses on helping students construct their identity and world-view and on empowering them to become responsible citizens. The three dimensions of the PFEQ are the broad areas of learning (BAL), the cross-curricular competencies (CCC) and the subject areas.

The broad areas of learning deal with the important issues of contemporary life that students face in today's society. The EESL program is linked to all BAL in that language is a means for learning about and discussing these issues. For example, in *Citizenship and Community Life*, students are called upon to develop openness towards the world and respect for diversity. They develop this openness and respect as they discover other cultures and communicate with members of different communities through the use of English–a universal language of communication. An educational aim of another BAL, *Media Literacy*, is to enable students to exercise critical, ethical and aesthetic judgment with respect to the media. The EESL competency *reinvests understanding of texts* helps them to form opinions as they explore, respond to and produce diverse media texts.

The cross-curricular competencies are a focal point in all subjects and school activities, and can be linked to the three EESL competencies. For example, while students *interact orally in English*, they have to *cooperate with others* so that effective interaction can take place. A connection between the EESL competency *reinvests understanding of texts* and the CCC *uses information and communications technologies* is evident when students use the Internet and CD-ROMs as sources of texts to research topics, or when they use software to organize and develop their ideas throughout the writing or production processes. When *writing and producing texts*, they reflect on the best way to carry out a task and use the necessary resources–a focus of the CCC *adopts effective work methods*.

The EESL program can also be linked to the other subjects in the PFEQ. Learning English allows students to construct knowledge and develop strategies that can be reinvested in other fields of study and areas of interest, both inside and outside the classroom. There is a clear connection between EESL and Français, langue d'enseignement: in both programs, students develop the ability to write texts, which permits the transfer of learning from one subject to the other. They produce media texts in EESL, while further developing the competency *creates media images* from the Visual Arts program. Students draw on the competency *uses mathematical reasoning* from the Mathematics program when, for example, they interpret the results of a survey carried out in the EESL class. Furthermore, in interdisciplinary projects, the English language becomes an additional medium through which students may access resources available in English. For example, they can do research on historical events in English, construct meaning of the texts they find, and then reinvest their understanding of these texts in the French language when developing competencies in the History and Citizenship Education program.

Other connections may be found in an example of an interdisciplinary learning and evaluation situation which follows the section on "Integrated Teaching-Learning-Evaluating Context."

All three competencies in the EESL program–*interacts orally in English, reinvests understanding of texts,* and *writes and produces texts*–develop in synergy. To maximize their development, certain conditions must be put into place.

A Community of Learners

The Secondary Cycle One EESL classroom is an interactive, collaborative and investigative community of learners in which students are responsible for actively participating in their learning. Oral interaction in this community is a necessary component for learning. The students use it to explore and discuss all issues dealt with in the EESL class. Students are empowered by being encouraged to make decisions about the issues to be investigated. These issues are inspired by the broad areas of learning which address concerns relevant to Secondary Cycle One students.

To encourage the students' development of communicative competence, English is the language used at all times for all types of student-student, student-teacher and teacher-student interactions. The EESL class is not a silent class–rather, it is an environment conducive to energetic and interactive communication among a community of learners, allowing time for individual reflection and writing. Interacting orally is instrumental for sharing ideas with others while speaking, listening, reading, viewing, responding, writing and producing. It gives students ample opportunities to learn about themselves and the surrounding environment, as well as to reinforce the sense of community in the classroom.

The EESL classroom is a supportive environment in which students work with others, feel comfortable taking risks, are encouraged to investigate personally relevant issues and explore a wide range of cultural aspects. Their development of communicative competence in English is both an individual achievement and a community effort. Learning a second language is embedded in the social fabric of the EESL classroom where students learn by participating in meaningful tasks with others. Integrating projects using other school subjects makes tasks more meaningful and reinforces learning. Group tasks provide opportunities for students to learn to respect the different views of peers, to express personal views with confidence and to use effective work methods. They are given opportunities to work with others in collaboration and cooperation. Collaboration, in this context, involves any situation in which two or more students work together. Cooperation involves two or more students working together towards a common goal. For example, sometimes they collaborate with others to attain an individual goal or personal product such as a poem and, at other times, they cooperate to achieve a common goal such as planning a class celebration.

Resources for a Rich Learning Environment

EESL students must be immersed in a rich English environment with access to a wide variety of resources. Resources include teachers, peers, parents, other members of the community, portfolios, response journals, the Internet, dictionaries, thesauruses, grammar references, personal notes, prior work, banks of expressions, as well as posters of prompts for reflecting and giving feedback. By working on texts, students learn about language and how to use it. Texts are authentic,[2] varied and appropriate to students' age, interests and language level. Some examples of texts are teen magazines, science-fiction novels and documentaries. Books in the classroom are chosen from a large spectrum of genres such as children's and young adult literature, as well as others that appeal to the young adolescent reader. To write and produce texts, students must have access to audio and video equipment, e.g. televisions, tape recorders, CD players, presentation and publishing software and media-related computer equipment. Examples of English *culture* are also present in the classroom, e.g. posters, films, teen magazines and comic books.

Students can contribute to creating this English environment by displaying texts they have written and produced, and by selecting English books or films that are used in class. Students are encouraged to use English resources available in the local, regional or global community, whenever possible.

Role of the Student

Students are active, reflective and responsible participants in the EESL community of learners. They are actively involved in their learning; for example, they participate in decisions about the content of learning and evaluation situations, the resources they will need to carry out a task, or the format a final product will take. The more students contribute to planning what goes on in the classroom, the more likely they will invest as responsible participants in the community of learners. Their discussions, written texts, productions of media texts and other tasks are closely connected to personal interests, concerns and the world of friends, family, school and community. They explore the *response*, *writing* and *production processes* and are encouraged to experiment with the elements of their phases. To personalize these *processes*, they use and adapt each of the phases according to their needs, learning styles and the task at hand. When carrying out tasks, they develop their use of *communication and learning strategies* and resources.

2. Authentic texts refer to materials that reflect natural speech or writing as used by native speakers. Teacher-made or adapted materials may qualify as authentic if they resemble real-world texts the students will encounter.

EESL students take risks and experiment with the English language. They begin to view mistakes as insights to learning. They increasingly notice the errors they are making, correct the error(s) and make a conscious effort to use the correct form in future interactions and texts. Taking time to reflect on errors helps them gain understanding of the complexities of the English language.

During the two years of Secondary Cycle One, students are given regular opportunities to evaluate their personal progress in language development with teacher guidance and support. With resources such as the portfolio, they keep track of their work and progress. They take into account feedback from the teacher and peers and make adjustments to their methods, their work, and to the language they are learning. They reflect on their progress by using a variety of evaluation tools such as conferencing, portfolios, self- or peer-evaluation, and make adjustments to their learning on a regular basis.

Role of the Teacher

The role of the teacher is to guide and support students in their learning in a variety of ways. S/he is responsible for establishing and cultivating a positive learning environment in which students are encouraged to interact in English and to work with others in a collaborative and cooperative fashion. As facilitator, the teacher is an observant pedagogue ready to adjust to the proficiency levels, needs, interests and learning styles of the students. The teacher is committed to encouraging students to actively participate in their learning by connecting what they have learned to their world, which includes the academic, social and personal aspects of their lives.

In order to teach students how to reflect on their learning process and products, the teacher asks pertinent questions, models reflection techniques and supports students with guided practice. To teach *communication and learning strategies*, the teacher models how to use them. S/he elicits information from the students to help them become aware of the *strategies* used, the effectiveness of these *strategies* and their transferability to different situations. The teacher also models how to use a variety of resources and shows students how to reflect on their use.

The teacher is responsible for encouraging students to continuously take risks and experiment with the English language. When students communicate, the primary focus is placed on the meaning of the message. As fluency develops, there is a gradual increase in attention paid to the accuracy of the form (grammar) of the message. Errors provide the teacher with insight into the students' language learning. To correct student errors that interfere with comprehension, the teacher uses corrective feedback techniques (e.g. *elicitation, clarification requests, metalinguistic feedback* and *repetition*)[3] to help students notice and correct their errors. Focus on accuracy should never discourage student risk-taking; rather, the teacher needs to ensure that students always feel supported when errors occur.

Evaluation: an Integral Part of Learning

The teacher supports the students' learning throughout the cycle and assesses the development of competencies. S/he evaluates the students' learning process as well as their final product. Students reflect on their own learning and progress, and when necessary, make the appropriate adjustments. For recognition of competencies, the teacher evaluates the degree to which students have developed a competency, generally at the end of the cycle.

Evaluation Criteria

The evaluation criteria represent the important aspects of the competency that are to be observed in order to judge the development of this competency, both during the cycle and at the end of the cycle.

Criteria are used to create evaluation tools such as observation checklists and self-evaluation forms to gather information about the students' development of the three competencies. This information serves as a support for learning. It permits teachers to modify certain elements of their teaching in order to meet the needs of their students and helps students to improve their methods, work and language learning.

The evaluation criteria are generic in nature so that they may apply to diverse learning and evaluation situations. They are neither hierarchical nor cumulative. Teachers choose one or more criteria to observe and adapt them to the specific characteristics of the learning and evaluation situation, the period during the cycle, the students' prior learning, and the competencies and content targeted by the task. The evaluation criteria must be explained to the students in order for them to know what is expected in a particular learning and evaluation situation and to be able to make appropriate adjustments to their learning. In keeping with the students' role of participating in their learning, they could be more fully involved in the evaluation process by developing evaluation tools of their own for certain tasks.

End-of-Cycle Outcomes

The end-of-cycle outcomes provide a global portrait of what a competent student is able to do by the end of the cycle. The outcomes are not merely the sum total of the results of evaluation activities that went on during the cycle. They describe how a student demonstrates competency, under what conditions and with what resources. The level of complexity of the outcome is determined by the task, by how the evaluation criteria are defined and by the range of resources that are used. Students must be familiar with the end-of-cycle outcomes and use them to guide their progress throughout the cycle. The outcomes serve

3. See *Focus on Form (Grammar)* p. 212.

to interpret students' results for the end-of-cycle progress report so that appropriate remedial or enrichment activities may be provided for the students in the next cycle.

Learning and Evaluation Situations

The teacher, with contribution from the students, plans learning and evaluation situations that deal with issues drawn from the BAL; aspects of *culture*; the students' needs, interests or experiences; the CCC; or other subjects. Whether teacher-directed or student-initiated, these situations must be meaningful and interesting to the students and provide them with opportunities to interact in English, to cooperate and collaborate. The greater the appeal and relevance of the issue to them, the more students will make an effort to participate and communicate their point of view. The teacher and students can use a variety of methods and tools (e.g. observation, conferencing, checklists and portfolios) in order to carry out self-, peer- or teacher-evaluation, an integral part of the learning situation. Evaluation is to be seen in a positive light–it encourages risk-taking, supports learning and reinforces the social fabric of the class.

Essential Characteristics of a Learning and Evaluation Situation:

- Maximizes opportunities for oral interaction
- Promotes cooperation and collaboration
- Is appropriate to student's age and level of language development
- Is relevant to the student
- Is connected to the real world
- Is purposeful
- Is challenging and motivating
- Exploits authentic texts
- Allows for differentiation
- Encourages reflection
- Provides opportunities for transfer

Example of an Interdisciplinary Learning and Evaluation Situation: Earth Day

The following situation is only one example of how connections can be made among the components of the PFEQ. In this interdisciplinary learning and evaluation situation, the EESL teacher and teachers of other subjects collaborate to observe Earth Day, held in Canada on April 22.

Broad Area of Learning	*Environmental Awareness and Consumer Rights and Responsibilities* Focus of development of the BAL: *Awareness of his/her environment*
Cross-Curricular Competencies	*Uses information and communications technologies* *Uses information*
English as a Second Language	*Interacts orally in English* *Reinvests understanding of texts* *Writes and produces texts*
Science and Technology	*Seeks answers or solutions to scientific or technological problems*
Geography	*Interprets a territorial issue*
Catholic Religious and Moral Instruction	*Takes a reflective position on ethical issues*
Protestant Moral and Religious Education	*Takes a reflective position on situations involving an ethical issue*
Moral Education	*Takes a reflective position on ethical issues*

Earth Day and the Broad Areas of Learning

Earth Day provides an occasion to explore issues drawn from the BAL *Environmental Awareness and Consumer Rights and Responsibilities*. As students do work relating to a learning and evaluation situation based on Earth Day, they are encouraged to develop an active relationship with their environment while maintaining a critical attitude towards consumption and the exploitation of the environment.

Earth Day and the Cross-Curricular Competencies

The CCC *uses information and communications technologies* is targeted as students organize their Internet browsing techniques and their bookmarks and use appropriate search engines to consult specialized sites.

The CCC *uses information* is targeted because students encounter an abundance of information and conflicting points of view as they research different environmental concerns. While developing this competency, the student systematizes the information-gathering process, gathers information and puts information to use–all essential elements of efficient research. This competency can be evaluated through peer interviews, in which students discuss the sources of information explored, the pertinence of this information and, finally, how they would improve their research skills the next time they do a similar task.

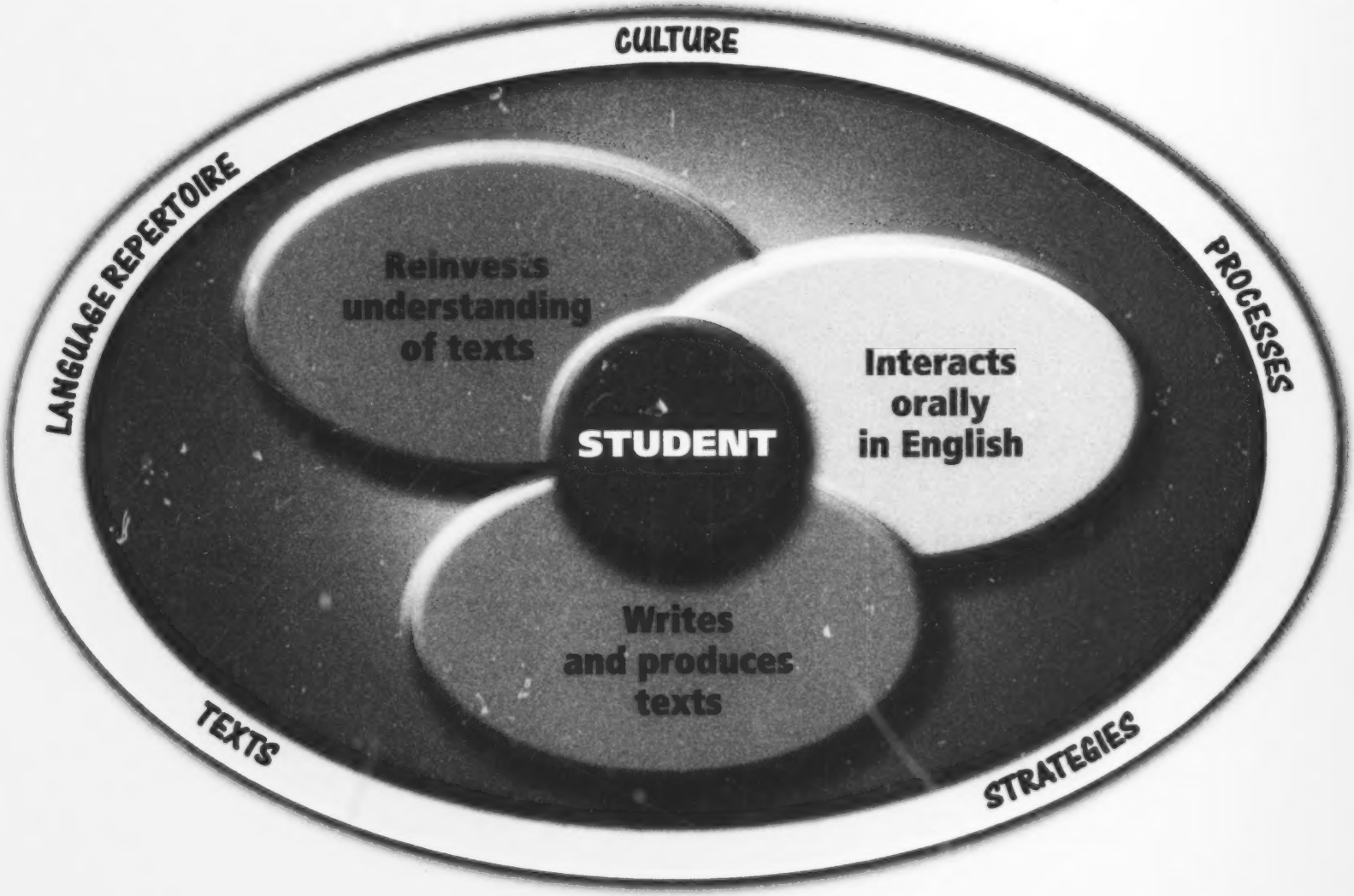
Earth Day and the EESL Competencies

Throughout the entire learning and evaluation situation, EESL students interact orally in English to carry out different activities such as brainstorming, sharing information, discussing, writing and producing. Teacher, peer and self-evaluation checklists may be used to evaluate the students' level of participation in the various discussions and their ability to communicate their message. Students can visit pertinent English Internet sites or do research in the library to gather information about the pollutant they have selected as well as its source(s). While doing the research, they can share their findings and reactions with others. They can reinvest their understanding of the information they have gathered by searching their neighbourhood for possible sources of the pollutant. They could report back to the class with their findings. The teacher may analyze the students' reports and their neighbourhood investigation to determine how appropriately they used information from their research and how well they were able to express their message. Based on these reports and neighbourhood investigations, the class may agree to take action which involves writing/producing a text. They may mount a letter-writing campaign to various elected officials inviting them to class to discuss the problem and find solutions, create a video to be shown at a community centre to raise public awareness, or design posters advertising a community cleanup organized by the class. Students could use a peer evaluation grid to give feedback on the personalized process(es) used and the effectiveness of the message in the text.

Earth Day and Connections to Other Subjects

In an interdisciplinary Earth Day project, connections to several subjects are possible. In the Science and Technology program, students may search for alternative ways to reduce waste. In the Geography program, they can determine the impact that these solutions would have on the local region. In the Catholic Religious and Moral Instruction, the Protestant Moral and Religious Education, or the Moral Education program, students could compare and contrast waste-related issues from different points of view (e.g. industry versus environment).

ENRICHED ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE PROGRAM



COMPETENCY 1 Interacts orally in English

Focus of the Competency

The very nature of oral interaction requires students to work with others using the English language in order to learn the second language in context. It is a necessary component of constructing meaning with others. It also facilitates the development of reading and writing, and allows students to reflect on their learning. Although no official Enriched ESL program presently exists at the elementary level, EESL students have extensively developed the ESL elementary competency *interacts orally* through local intensive ESL programs or other enriching English experiences. EESL students are already relatively fluent in English and ready to expand their fluency and accuracy. In the Secondary Cycle One EESL program, students investigate issues in English related to their needs, interests and experiences by exploring concerns inspired by the broad areas of learning.

To increase fluency and accuracy in English–one of the key features of this competency–students converse in English at all times for different purposes, such as sharing information, experiences, needs and points of view. They interact orally to explore and develop their thoughts, feelings and ideas. It is through conversing that they learn to use language to foster collaboration in carrying out tasks. Oral interaction takes place in an atmosphere of trust and respect that allows students to take risks. They request, provide and integrate feedback from peers and the teacher. They use their expanding *language repertoire* to communicate a pertinent message for a specific context and audience. This message is articulate: it is meaningful, clearly pronounced, has ideas that flow smoothly and incorporates an appropriate vocabulary in order for the speaker to be easily understood. Students also explore social and cultural values and traditions of English speakers. To solve communication problems and develop fluency and accuracy, students use *communication* and *learning strategies* as well as resources such as peers, personal notes, dictionaries and thesauruses.

While constructing the meaning of the message–another key feature of this competency–students listen actively to the speaker(s). It is by activating their prior knowledge of the topic and language that they are able to make personal links with the new information. To interpret the message, they also consider the context in which it is delivered, including factors such as the speaker's social and cultural values and traditions. Conversing with others helps students validate a personal understanding of the message being communicated. If the meaning of the message is unclear, they readjust comprehension with input from others. Students also use *communication* and *learning strategies* as well as resources.

Another key feature involves students' awareness of their personal development as communicators. Reflection is a vital component in this development. It is with guidance from the teacher and in discussions with peers that students learn how to reflect regularly on the language they use for different purposes. The teacher guides students by asking them pertinent questions and models reflection techniques; peers share their successes and challenges. This reflection includes considering how they use language to promote collaboration, since interacting orally while working with others is the cornerstone of this competency. It also concerns students reflecting regularly on the effectiveness of the *communication* and *learning strategies* such as self-monitoring and the resources used. With insights acquired through reflection, they make necessary adjustments for their continued language development in English.

Key Features of Competency 1 (EESL)

Further develops fluency and accuracy

Converses regularly for different purposes • Takes risks • Requests, provides and integrates feedback • Uses expanding *language repertoire* • Uses *communication* and *learning strategies* and resources

Constructs meaning of the message

Actively listens to speaker(s) • Activates prior knowledge of the topic and language • Makes personal links to the new information • Interprets the message in light of the context • Validates personal understanding • Readjusts comprehension when necessary • Uses *communication* and *learning strategies* and resources

Becomes aware of personal development as communicator

Reflects on language used • Reflects on use of *communication* and *learning strategies* and resources • Makes necessary adjustments for continued language development in English

Evaluation Criteria

- Participation in oral interaction
- Pertinence of the message
- Articulation of the message
- Management of *communication* and *learning strategies*
- Management of resources

End-of-Cycle Outcomes

By the end of Secondary Cycle One, students participate actively, spontaneously and appropriately in a variety of meaningful communicative situations related to their personal interests and concerns. They share and discuss a wide range of information, experiences, needs and points of view with some ease. They converse with others to explore and develop their thoughts, feelings and ideas on an ongoing basis. They use oral interaction to foster collaboration. They use a substantially expanded *language repertoire* to communicate a pertinent message, taking into account the context and audience. They communicate a well-articulated message that is easily understood. They request, provide and integrate feedback from peers and the teacher on a regular basis. They manage *communication* and *learning strategies* such as self-monitoring and resources such as dictionaries and thesauruses with increased autonomy. Students reflect regularly on their successes and challenges and make appropriate adjustments for their continued language development.

During Secondary Cycle One, young adolescents continue to form a point of view on a variety of issues. Although no official Enriched ESL program presently exists at the elementary level, EESL students have become familiar with a variety of texts in English. In the Elementary ESL program, students were introduced to different text types: *popular, literary* and *information-based*, and reinvested their understanding by carrying out a variety of tasks. In the Secondary Cycle One EESL program, students listen to, read and view a variety of authentic texts that are appropriate to their interests, age and level of language development (e.g. lyrics of popular songs, young adult literature and newspaper articles). Through the *response process*, they investigate texts in a deeper manner than they did at the elementary level. In Secondary Cycle One, they research and choose texts themselves, respond to texts, participate in the planning of reinvestment tasks and decide on what form the final reinvestment will take.

One of the key features of this competency involves the students using a personalized *response process*. They establish personal links with the text to make it more meaningful. Their *language repertoire* expands as they listen to/read/view more English texts. Students actively participate in discussions as members of a community of learners in order to share ideas, construct meaning with others and formulate a personal response. In these discussions, students request, provide and integrate feedback from others to deepen their understanding of the text. They use *communication* and *learning strategies* such as comparing, as well as resources such as response journals, previously understood texts, dictionaries, peers and the teacher.

Another of the key features of this competency includes students carrying out a reinvestment task.[4] They select, organize and adapt ideas and information they have shared while responding to the text. They use their expanding language repertoire to formulate a meaningful message. They cooperate with others. They request, provide and integrate feedback from peers and the teacher on a regular basis. They use *communication* and *learning strategies*, as well as resources such as personal notes.

To broaden their knowledge of *text types*–a key feature of this competency–students listen to/read/view a variety of *popular, literary* and *information-based* texts appropriate to their age, interests and English language development. They use and build on prior knowledge of different *text types* to explore the characteristics of the text being listened to/read/viewed (e.g. a headline, a byline and a caption in newspaper articles). Another important aspect of this key feature is the students' use of *communication* and *learning strategies* and resources.

One of the key features involves students' awareness of their personal development as listeners/readers/viewers. Reflection is a vital component in this development. It is with guidance from the teacher and in discussions with peers that students learn how to reflect regularly on the effectiveness of their personalized *response process*, on their response to texts and their understanding of texts and *text types*, as well as on the *communication* and *learning strategies* and resources used. The teacher guides students by asking them pertinent questions and models reflection techniques; peers share their successes and challenges. With insights acquired through reflection, students make the necessary adjustments for their continued language development in English.

4. A reinvestment task can sometimes be as straightforward as students retelling a story in their own words. Sometimes it can be more elaborate (e.g. organizing and sharing a mini scrapbook of skateboard photos in response to a recorded interview with a professional skateboarder).

Key Features of Competency 2

Uses a personalized *response process*

Makes personal links • Expands *language repertoire* • Constructs meaning with others • Requests, provides and integrates feedback • Uses *communication* and *learning strategies* and resources

Carries out a reinvestment task

Selects, organizes and adapts ideas and information • Uses expanding *language repertoire* • Cooperates • Requests, provides and integrates feedback • Uses *communication* and *learning strategies* and resources

Reinvests understanding of texts

Becomes aware of personal development as listener/reader/viewer

Reflects on personalized *response process* and personal response • Reflects on understanding of *texts* and *text types* • Reflects on *communication* and *learning strategies* and resources used • Makes necessary adjustments for continued language development in English

Broadens knowledge of *text types*

Listens to/reads/views a variety of *popular*, *literary* and *information-based* texts • Uses and builds on knowledge of *text types* • Explores characteristics of *texts* • Uses *communication* and *learning strategies* and resources

Evaluation Criteria

- Application of a personalized *response process*
- Formulation of a personal response
- Exploration of a variety of *popular*, *literary* and *information-based* texts
- Management of *communication* and *learning strategies*
- Management of resources

End of Cycle

By the end of Secondary Cycle One, students use a personalized *response process* with increased ease. They explore a variety of *popular*, *literary* and *information-based* texts and become familiar with their characteristics. They formulate a response which demonstrates their understanding by making personal links to texts and constructing meaning with others. They request, provide and integrate pertinent feedback from peers and the teacher on a regular basis. They extend their response by selecting, organizing and adapting ideas and information into a reinvestment task with increased efficiency. They manage *communication* and *learning strategies* and resources such as response journals with increased autonomy. Students reflect regularly on their successes and challenges and make appropriate adjustments for their continued language development.

COMPETENCY 3 Writes and produces texts

Focus of the Competency

Although no official Enriched ESL program presently exists at the elementary level, EESL students will have become familiar with the *writing process* in elementary school both in Français, langue d'enseignement and ESL classes. In the Elementary ESL program, students followed explicit models and experimented with open-ended models to write texts, all with guidance and support from the teacher. In Secondary Cycle One, EESL students develop personalized *writing* and *production processes* to guide their efforts while writing and producing texts of various types for different purposes. They write/produce texts that correspond to the requirements of the task or to their personal intention. When writing texts (texts composed only of the printed/written word) and producing media texts[5] (texts that can have audiovisual, visual/print, digital or audio components), students learn to express ideas, thoughts, feelings and information in a coherent, organized manner for a variety of personally relevant purposes. They experiment with elements from the processes, apply them when writing and producing texts, and gradually build an individualized framework that develops into a personalized process. Throughout the cycle, they gain more control of *writing* and *production processes*, and begin to develop a personal style. Students participate actively and regularly in writing and producing texts as involved members of a community of learners.

One of the key features of the competency concerns the students' ability to use personalized *writing* and *production processes*. To write/produce effective, well-structured texts, students experiment with various elements of these *processes* and adapt the processes to the task at hand. They explore writing and producing in order to express their thoughts, feelings and ideas, as well as to begin to develop a personal style. They use their expanding *language repertoire* to write/produce a message that is pertinent, clearly formulated, and appropriate to the context and *audience*. They request, provide and integrate feedback from peers and teacher. Ideas and information from others help students make informed and supported choices when adjusting a text. Throughout the *writing* and *production processes*, they develop a more effective use of *communication* and *learning strategies* like encouraging others and resources such as computers and portfolios.

To broaden their personal repertoire of texts–another key feature of this competency–students write and produce a variety of texts for different purposes. When writing/producing a text, students apply prior knowledge of the characteristics of the text type. They also need to use *communication* and *learning strategies* and resources such as previously written and produced texts, personal notes, models of *text types*, reference books, peers and teachers.

Another key feature involves the students' awareness of their personal development as writers/producers. Reflection is a vital component in this development. It is with guidance from the teacher and in discussions with peers that students learn how to reflect regularly on the effectiveness of their personalized *writing* and *production processes*, the product itself, as well as the *communication* and *learning strategies* and resources used. The teacher guides students by asking them pertinent questions and models reflection techniques; peers share their successes and challenges. With insights acquired through reflection, students make the necessary adjustments for their continued language development in English.

5. Examples of media texts that EESL students can produce:
   Audiovisual texts: drama, advertisements (print and video), talk shows, local news programs
   Visual/print texts: posters, photo stories, advertisements, comic strips, class newsletters, newspapers
   Digital texts: Web page, digital multimedia presentations
   Audio texts: interviews, radio news, radio programs

Key Features of Competency 3 (EESL)

Uses personalized *writing* and *production processes*

Experiments with *processes* • Adapts processes to task • Explores writing and producing as a means of self-expression • Uses expanding *language repertoire* • Requests, provides and integrates feedback • Uses *communication* and *learning strategies* and resources

Broadens personal repertoire of texts

Writes and produces a variety of texts for different purposes • Applies knowledge of *popular, literary* and *information-based* texts • Uses *communication* and *learning strategies* and resources

Becomes aware of personal development as a writer and producer

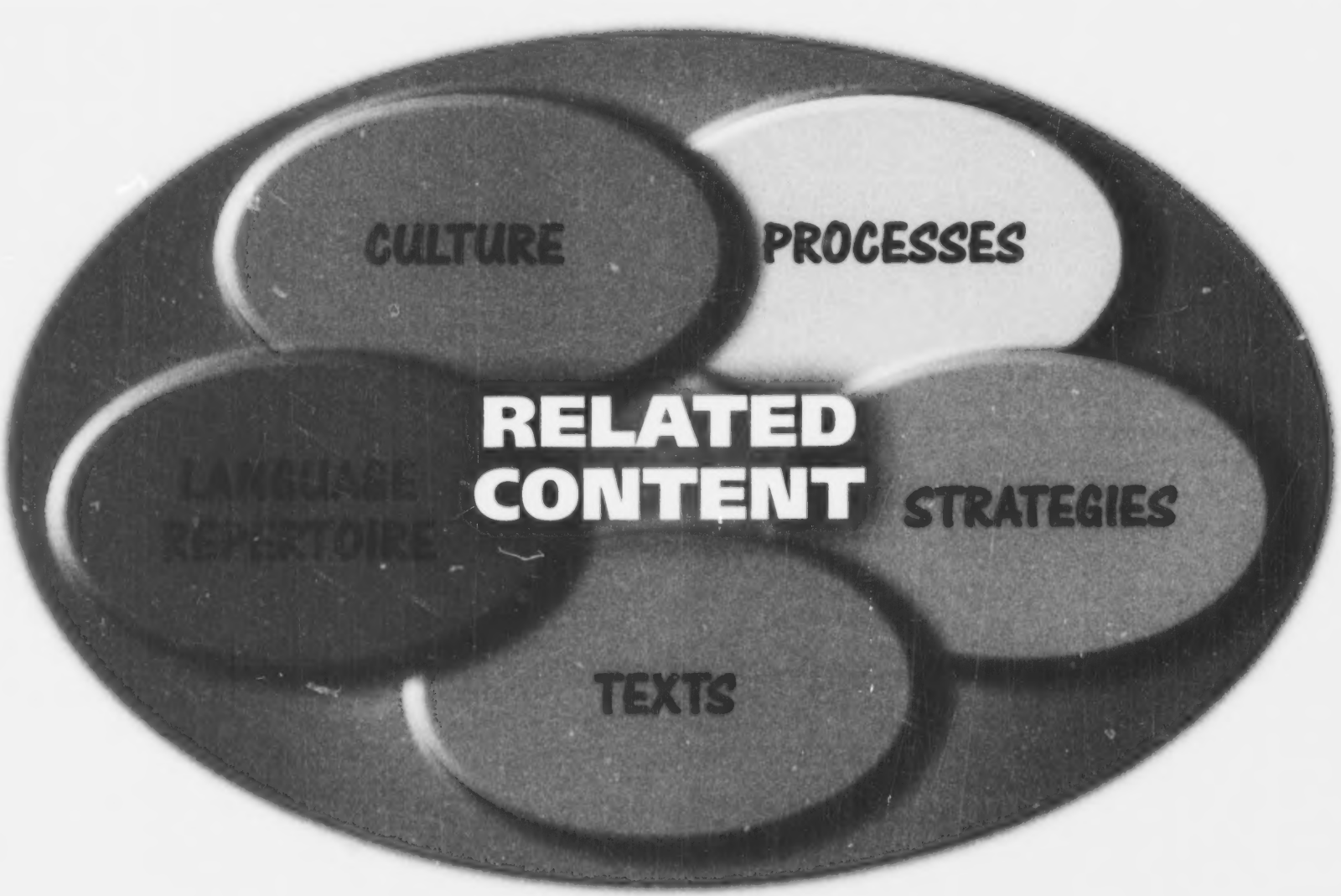
Reflects on personalized *processes* and product • Reflects on *communication* and *learning strategies* and resources used • Makes necessary adjustments for continued development in English

Evaluation Criteria

- Application of a personalized *writing/production process* appropriate to the task
- Pertinence of the text
- Formulation of the text
- Management of *communication* and *learning strategies*
- Management of resources

End-of-Cycle Outcomes

By the end of Secondary Cycle One, students write and produce *popular, literary* and *information-based* texts that represent their increased proficiency and their emerging personal style. They write/produce texts that correspond to the requirements of the task or to their personal intention. In order to write/produce an effective, well-structured text, they use and adapt personalized *writing* and *production processes* to the task at hand with increased ease. They use their substantially expanded language repertoire to write/produce a text that is pertinent to the context and audience. They write/produce a well formulated text that is easily understood. They request, provide and integrate feedback from peers and teachers on a regular basis. They manage *communication* and *learning strategies* such as encouraging others and use resources such as computers and portfolios with increased autonomy. Students reflect regularly on their successes and challenges and make appropriate adjustments for their continued language development.


CULTURE
PROCESSES
RELATED CONTENT
LANGUAGE REPERTOIRE
STRATEGIES
TEXTS

Related Content

The elements of this section are resources essential to the development of the three Secondary Cycle One EESL competencies. Students explore different aspects of the culture of English speakers. They experiment with and expand their personal language repertoire as well as their use of communication and learning strategies through speaking, listening, reading, viewing, writing and producing. Students use processes to respond to different texts, to write and produce texts, and to broaden their understanding and use of text types and text components.

Culture

When selecting and discussing aspects of culture, it is essential to consider the students' needs, interests and abilities. Incorporating aspects of English culture in the EESL program greatly contributes to the development of the students' world-view and to a better understanding of their own culture. It is important to incorporate references to English-language culture within Québec and Canada, to other English-language cultures (American, Irish, Scottish, Australian, etc.), and to cultures that use English as a second language.

The subcategories of each aspect of culture do not exclude other possibilities.

The Aesthetic Aspect of Culture

- *Cinema* (e.g. movie trailers, science-fiction, action, romantic and comedy films)*
- *Literature (e.g. folktales, myths and legends, poems, short stories, novels, biographies, autobiographies, young adult literature)*
- *Music (e.g. campfire songs, traditional folk music and songs, contemporary English songs, music videos)*
- *Media (e.g. radio shows, newspapers, teen magazines, various types of television programs: situation comedies, cartoons, soap operas, news programs, commercials)*

The Sociological Aspect of Culture

- *Organization and nature of family (e.g. values, beliefs, authority figures, roles, chores)*
- *Interpersonal relations (e.g. friendship, sports, games and other hobbies)*
- *Customs (e.g. food and meal traditions from around the world, holiday celebrations)*
- *Material conditions (e.g. clothing, housing)*
- *Heroes and idols*
- *History (e.g. historical sites, historical events, museums)*
- *Geographical features (e.g. natural and artificial features)*

The Sociolinguistic Aspect of Culture

- *Social skills (e.g. taking turns, disagreeing politely)*
- *Paralinguistic skills (e.g. gestures, facial expressions)*
- *Language code (e.g. dialects, accents, idiomatic expressions)*
- *Humour (e.g. jokes, riddles, puns, tall tales)*

Language Repertoire

The language repertoire contains elements essential to the students' development of communicative competence in English. Over time, students assemble a personal language repertoire that reflects individual language experience and abilities. Students expand and continue to refine their language repertoire while developing the three EESL competencies.

Functional Language

- Requesting, receiving and providing feedback *(e.g. What do you think of…? Maybe you should…, I like the way you were able to…, Can you help me with this part? Tell me what you think this sentence means.)*
- Sharing information *(e.g. I really liked the part…, What did you think when you read…? One time I…)*
- Promoting collaboration *(e.g. Maybe if we try to…, Can you show me how you did that?)*
- Reflecting on personal development as communicator *(e.g. This strategy was useful because…, I have learned different ways to ask for help. I can now understand someone talking to me about…, because…)*
- Making personal links *(e.g. I had that happen to me once. Two years ago I…)*
- Constructing meaning with others *(e.g. What do you think the author means? Did you understand the part about…?)*
- Exploring the characteristics of *popular*, *literary* and *information-based* texts *(e.g. This kind of text is different from the last kind we heard/read/saw because…, I notice that this text has…)*
- Reflecting on personal development as listener/reader/viewer *(e.g. When viewing the text, I was able to…, I now know that science-fiction stories include…, If I am having a hard time understanding something I am listening to/reading/viewing, I can…, Last term I couldn't read…, and now…)*
- Planning the production *(e.g. I think we should…, We need to do some research on this. Do you know where we can find out about…?)*

* Note: Italics are used in the Related Content to highlight suggestions and examples.

- Reflecting on personal development as writer/producer *(e.g. It was very difficult to write/produce this because..., Our group's poster turned out so well because..., My writing has become much more...)*

Other Vocabulary

- Vocabulary related to participating in the immediate environment *(e.g. classroom, school premises, school staff, home)*
- Vocabulary related to the students' interests and needs *(e.g. leisure activities, relationships, fashion, music, sports, careers)*
- Vocabulary related to discussing texts
- Vocabulary related to the broad areas of learning
- Vocabulary related to the development of the cross-curricular competencies
- Vocabulary related to discussing communication and learning strategies
- Vocabulary related to the response, writing and production processes

Language Conventions

EESL students develop their knowledge and use of language conventions as they take risks, experiment with English in a variety of meaningful situations, receive appropriate feedback, correct their errors and make a conscious effort to use the correct form in future interactions and texts. They benefit from corrective feedback and language-focus activities that correspond to their immediate language needs within the context of learning and evaluation situations. Errors are a normal part of language learning. Students will often overuse newly learned elements, use them at inappropriate times and may even temporarily regress in their learning. In the EESL program, language conventions refer to pronunciation and intonation, as well as focus on form (grammar). Grammar can include word order, agreement, word choice, spelling, capitalization and punctuation.

Focus on Form (Grammar)

What does 'focus on form' mean?

Throughout the Secondary Cycle One EESL program, students continue to develop fluency and accuracy in English. 'Focus on form' refers to communicative teaching that draws the students' attention to the forms and structures of the English language within the context of the interactive classroom. The primary focus of student communication is on the meaning of the message. Errors in form that impede the comprehension of the message are dealt with as they arise. When focusing on form, the grammar item must always be based on errors committed by students, be contextualized and not be treated in isolation. Focus on accuracy should never discourage student risk-taking; rather, the teacher needs to ensure that students always feel comfortable taking risks and are supported when errors occur.

How do students focus on form in a student-centred curriculum?

When students make errors in form, the teacher uses explicit corrective feedback techniques (e.g. *elicitation, clarification requests, metalinguistic feedback* and *repetition*)[6] to draw students' attention to the error. Students notice it, become aware of the error and attempt to correct it themselves. It is important to emphasize that it is the students who correct the error, not the teacher. However, if students need help in finding the correction, they can use resources including the teacher, peers, dictionaries, grammar references, portfolios and personal notes. Students also need to make a conscious effort to use the correct form in future interactions and texts. Gradually students become increasingly less dependent on the teacher by noticing errors and correcting themselves.

When the teacher sees that several students are making the same errors of form while speaking or writing, s/he can design tasks that focus specifically on these errors. Students who are committing the errors can work on these tasks. It is essential that these tasks be based on actual student errors in order to be meaningful for students and for the correction to be retained by them. The teacher also needs to take into account students' readiness to notice and acquire the target language form.

Language Register

EESL students experiment with a variety of language registers that can include jargon, slang, informal and formal language, depending on the audience and the context.

6. **Elicitation**: refers to at least three techniques to directly elicit the correct form from students. First, the teacher elicits completion of her/his own utterance by strategically pausing to allow the student to fill in the blank *(e.g. It's a ....)*. Second, the teacher uses questions to elicit correct forms *(e.g. "How do we say X in English?")*. Third, the teacher asks students to reformulate what they said or wrote *(e.g. "Could you say/write that another way?")*.
Clarification Requests: indicate to the student that her/his utterance has been misunderstood or that the utterance is ill-formed in some way and that a repetition or reformulation is required *(e.g. "Pardon me...," "What do you mean by...?", etc.)*.
Metalinguistic Feedback: contains comments, information or questions related to the well-formedness of what the student says/writes without explicitly providing the correct form. This feedback generally indicates that there is an error somewhere. Also, it provides some grammatical metalanguage that refers to the nature of the error *(e.g. I didn't understand your verb. How do we say that verb in the past tense?)*.
Repetition: refers to the teacher's repetition in isolation of the student's error. In most cases, the teacher adjusts her/his intonation in order to highlight the error *(e.g. She sleep ⬆ ?)*.
N.B. The above corrective feedback techniques are taken from Lyster and Ranta (1997).

Audience

When speaking, writing and producing, EESL students become increasingly aware of the audience, which can include one or more individuals–peers, family, trusted adults, teachers and other members of the community, including the online community.

Strategies

Strategies are specific actions, behaviours or techniques used to solve problems and improve learning. They help students become aware of how they learn more effectively and the ways in which they can transfer that learning to new situations. Strategies enable students to take responsibility for their learning, thus increasing motivation and building self-esteem. They are taught explicitly by the teacher through elicitation or by modelling. The teacher also needs to support students' efforts and encourage them to reflect on the effectiveness of the strategies used. Students can share strategies that were successful with others. The communication and learning strategies listed below have been proven effective for most second language learners.

Communication strategies are used by the learner to solve problems related to participating in and sustaining interaction.

- Gesture (make physical actions that convey or support messages)
- Recast (restate what someone else has just said to verify comprehension)
- Rephrase (express in an alternative way)
- Stall for time (buy time to think out a response)
- Substitute (use less precise expressions or words [circumlocution] to replace more precise but unknown ones)

Learning strategies may be grouped into the following categories: metacognitive, cognitive and social/affective.

Metacognitive strategies involve thinking about and planning for learning, as well as monitoring the learning task and evaluating how well one has learned.

- Direct attention (decide to pay attention to the task and avoid irrelevant distractors)
- Pay selective attention (decide in advance to notice particular details)
- Plan (foresee the necessary elements to achieve a goal)
- Self-evaluate (reflect on what has been learned)
- Self-monitor (check and correct one's own language)
- Transfer (use a newly learned item in a new context)

Cognitive strategies involve manipulating and interacting with the material to be learned, or applying a specific technique to assist learning.

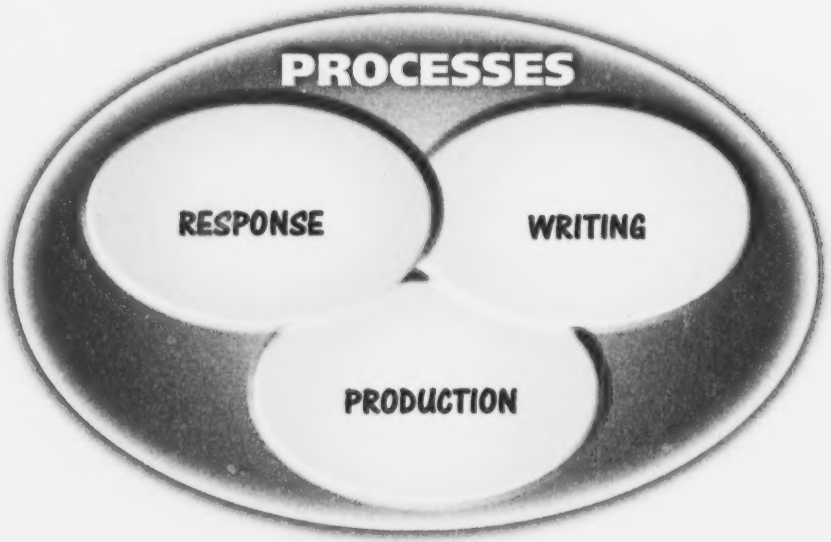
- Activate prior knowledge (link new information to what is already known)
- Compare (note significant similarities and differences)
- Delay speaking (take time to listen and speak when comfortable)
- Infer (make intelligent guesses based on prior knowledge of available cues such as context, cognates, words and expressions, visual clues, contextual cues, intonation or patterns)
- Practise (reuse language in authentic situations)
- Predict (make hypotheses based on prior knowledge, topic, task at hand, title, pictures, glancing through a text)
- Recombine (put together smaller meaningful elements in a new way)
- Scan (look for specific information in a text)
- Skim (read through a text quickly to get a general overview)
- Take notes (write down relevant information)
- Use semantic mapping (group ideas into meaningful clusters)

Social/affective strategies involve interacting with another person or using affective control to assist learning.

- Ask for help, repetition, clarification, confirmation (request assistance, reiteration, precision and reinforcement)
- Cooperate (work with others to achieve a common goal while giving and receiving feedback)
- Encourage self and others (congratulate or reward self or others)
- Lower anxiety (reduce stress through relaxation techniques or laughter, or by reminding self of goals, progress made and resources available)
- Take risks (experiment with language without fear of making mistakes)

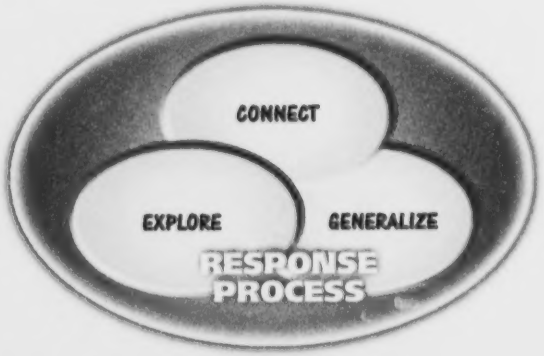
Processes

Processes are frameworks that help students learn, reflect and improve on their efforts to respond, write and produce. A process consists of a series of phases and each phase includes several elements. The phases of the response, writing and production processes are recursive–students are free to go back and forth between phases. In the production process, for example, students may go back to the preproduction phase a second time in order to do more research. Students may also choose the elements they wish to focus on. While writing the draft in the writing process, for example, students may decide to leave space to make adjustments and refer to their outline while writing. A process is personalized when students use and adapt the phases according to their needs and learning styles, as well as the task at hand.



Response Process

In a response process, EESL students as readers[7] construct meaning of a text by interacting collaboratively with others. As members of a community of learners, students see and hear how other readers arrive at understanding and begin to realize that the ways to make meaning of texts vary from person to person. Response is linked to readers' reactions, questions and reflections which can include impressions, opinions, experiences, interests, feelings, thoughts, interpretations and concerns.



How do students use a response process?

In a response process, students make personal links to the text and share their reactions, questions and reflections in order to arrive at a deeper, more meaningful understanding.

Exploring the Text

- When listening to/reading/viewing, students
  - reflect on the text
  - write down what attracts their attention
  - identify the elements that they think are important
- While sharing their response, students
  - refer to passages or elements in the text
  - explain how these passages or elements help their understanding
- When taking others' responses into account, students
  - give and receive feedback
  - adjust their personal response if it is necessary

Why do students write an initial response before sharing it with others?

- Writing a response gives students the opportunity to capture thoughts on paper in order to later revisit, support, reuse, adjust or even reject them.
- By writing a response, students have time to reflect on the implications of the text in order to pull their thoughts together.
- When students arrive at the discussion table, they already have a record of their own thinking and are prepared to share insights about the text with others.

Establishing a Personal Connection with the Text

- When reflecting on the text, students
  - establish a personal connection between the text and their reactions, questions and reflections to help them better understand the text
  - may find a link to the text through someone else's experience (students may make a connection through a conversation with a family member who had a similar experience)
  - share this personal connection with others

Generalizing Beyond the Text

- When students generalize beyond the text, they
  - address the issues at a broader, more general level
  - learn about themselves and develop a sense of community as they learn about others–for example, the plight of a homeless teenager dramatized in a text may bring readers to empathize, sympathize and become proactive (*e.g. create an awareness poster, write to government officials*) in dealing with related issues

Sample guiding questions to help students respond to texts in their discussion groups

At times, questions may be given to discussion groups to help students respond to texts.

Popular texts: (Soap opera)
How do these characters compare with people you know?
How do you explain your attraction or aversion to a particular show?

Literary texts: (Short story)
To what extent do you agree or disagree with the way the character(s) think(s) and act(s)?
At this point, how do you think the story will end? How would you like it to end?

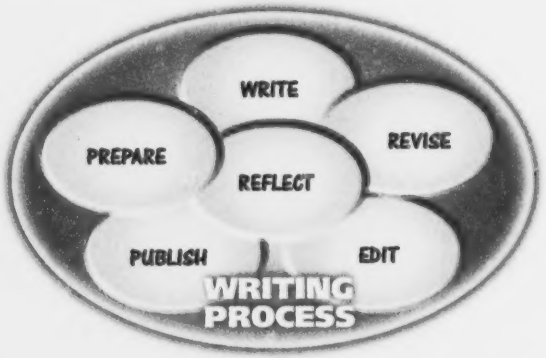
Information-based texts: (Newspaper article)
How did you feel as you read this article? Why did you feel this way?
How was the material presented in order to appeal to a particular audience?

7. The term 'readers' is used to refer to listeners/readers/viewers throughout the Process section of the EESL Program.

Ways to Support the Response Process	
Response Journals	Response journals can appear in the form of a booklet, notebook, folder or e-file. Students keep notes about what they have listened to/read/viewed/discussed. Items that can be included are personal reactions, questions, reflections, predictions, comments made during and after reading, as well as any other information considered important to students.
Dialogue Journals	Dialogue journals are ongoing written conversations between students, their peers and/or their teacher. They provide a written record of discussions about texts.
Double-Entry Journals	Double-entry journals also give students the opportunity to take notes and respond individually to a text. Pages are divided into two columns. In the left-hand column, students jot down anything they consider important about the text, e.g. quotations, events, character descriptions, facts and recurring visual symbols. In the right-hand column, students record personal observations, reactions and links to the text opposite the appropriate entry.
Literature Circles	Literature circles are small group discussions based on texts. Discussions can focus on one text, different texts written/produced by a particular person, different texts on the same theme or from the same genre. Response or dialogue journals can be used to assist students in their discussion.
Open-Ended Questions	Open-ended questions encourage students to reflect on texts in order to gain a deeper understanding.
Role-Play	As students interpret roles, they explore and express the thoughts and feelings of a character. Role play contributes to a deeper understanding of characters in a particular context.
Improvisation	Improvisation involves students in spontaneous, unscripted, unrehearsed activities. It is an effective way to develop ideas, scenes and characters. It promotes concentration, cooperation and provides students with a forum for rapid oral dialogue.
Mind Maps	Mind maps are graphic tools that help students connect ideas. They are a technique for note taking, developing a concept or summarizing information.
Character Mapping	Character mapping is a graphic tool that helps students visualize the development and relationships of characters in a text. It is an effective technique for highlighting characters' actions, personality traits and their relationships using supporting evidence from the text.
Story Mapping	Story mapping is also a graphic tool that helps students visualize the development of events in a text. It is an effective technique for highlighting events that have taken place.
Graphic Organizers	Graphic organizers are instructional tools that are used to illustrate students' prior knowledge about a topic or text. Some examples of graphic organizers include KWL (what you know now, what you want to know, what you learned), T-charts, Venn diagrams, idea Webs, etc.

Writing Process

In a writing process, students express themselves in a coherent, organized fashion. This process establishes a connection between writing, thinking and reading. Writing is a recursive process in which students go back and forth between phases–preparing to write, writing, revising and editing–depending on the topic, purpose and type of written text chosen. A writing process relies on collaboration and discussion involving students, peers and the teacher.



Reflecting occurs throughout the writing process as well as after the product has been completed. Publishing is an optional phase: sometimes students will make a polished copy and share it with the intended audience. Students personalize a writing process over time as they experiment with various texts, models, tools and resources, then apply what works best for them in a given context.

N.B. Certain writing, such as informal e-mail messages, may not require students to make use of all the phases in the writing process. For written texts like note taking and journal writing, students do not use a writing process.

How do students use a writing process?

Preparing to Write

Before beginning to write, students determine the purpose of writing, the target audience, the intended effect on the audience as well as the appropriate text type. They may:
- brainstorm with others about ideas and topics
- activate prior knowledge of the language to be used, the text type and chosen topic
- draw upon ideas and personal memories
- construct an outline of the text
- research the topic
- reflect on ideas and topic
- use various resources

Writing the Draft(s)

Students begin to write and focus on making meaning. They may:
- set down ideas, opinions, thoughts, needs and feelings
- leave space to make adjustments
- refer to their outline while writing
- reflect on the ideas written
- confer with others whenever possible

Revising

Students read what they have written to clarify the meaning of their text and improve the organization of their ideas. They may:
- rethink what has been written
- focus on how well they have conveyed meaning and ideas as well as on organization and word choice
- share their writing with classmates
- take feedback into account
- use strategies for revising
- reflect on what has been written
- add, substitute, delete, and rearrange ideas and words
- rework their drafts

Editing

Students focus on technical errors including spelling, capitalization, punctuation, sentence structure and language usage. They may:
- use paper or digital resources such as written models, dictionaries, thesauruses, grammar references
- consult peers and the teacher

Publishing (Publishing is an optional phase: sometimes students will make a polished copy and share it with the intended audience.)

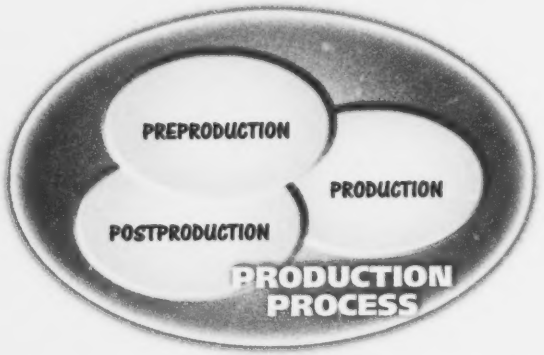
If students decide to publish a text, they may:
- choose a suitable format for the product (*e.g. a class newspaper or Web page)*
- make a polished copy
- share it with the intended audience

Production Process

Since EESL students are likely to be in contact with English media such as computer games, videos and songs, they need to be critically aware of the messages sent. Through a variety of production experiences, students develop a more comprehensive understanding of the media from a producer's perspective and from a critical consumer's perspective. By engaging in a production process, students participate in building a community of learners as media viewers, producers and consumers.

In a production process, students express themselves by creating media texts (*e.g. posters, photo stories, videos, multimedia computer presentations or Web pages*). Producing a media text is a recursive process that involves three phases: preproduction, production and postproduction. It relies on cooperation and discussion involving students, peers and the teacher. Reflection occurs throughout the production process. Students personalize a production process over time as they experiment with the various elements and then apply what works best for them in a given context.

The production process should not be seen as set in stone. Students do not need to complete the whole process for each media text they undertake. Some texts may only be



taken through the planning stage. Other larger production projects may be taken through to postproduction. What is important is that students have the chance, in every case, to reflect on their production experience.

How do students use a production process?

Preproduction

Before producing a media text, students may:
- brainstorm with others to find a topic
- select a media text type to produce
- write a focus sentence such as: *For our project, we are going to create posters that will be displayed in public buildings in the community, inviting others to help us clean up our neighbourhood park.* This sentence guides the group throughout the process
- activate prior knowledge of the chosen topic, language, type of media text(s) and past experiences
- research the topic using resources from various media
- use a personalized response process to clarify, reshape or confirm the meaning a media text holds for them
- create a script or storyboard (the storyboard includes elements such as *determining the purpose, context and target audience; arranging the sequence of events; deciding on the content; taking the length of the production into account; using and determining roles and responsibilities within the group)*
- validate the media text by doing a practice-run with a sample audience
- make adjustments according to feedback (in the production process, the term 'editing' refers to any adjustments made.)

Production

In the production phase, students may:
- create the media text using resources and taking into account the elements decided upon during the preproduction stage
- include elements of the media text type such as images, symbols and narration
- use a writing process according to the task at hand

Postproduction

In the postproduction phase, students may:
- edit, add final touches and make further adjustments, taking feedback into account
- present the media text to the intended *audience*
- reflect on audience reaction and feedback
- reflect on the production process, both individually and with the production group
- reflect on cooperation, both individually and with the production group
- reflect on language development, both individually and with the production group
- reflect on the product, both individually and with the production group.

Texts

The term 'text' refers to any form of communication–spoken, written and visual–involving the English language. Students listen to/read/view a variety of popular, literary and information-based texts appropriate to their age, interests and English language development.

Types

- **Popular** texts include popular culture and everyday life *(e.g. audio books, cartoons, comic strips, e-mails, e-magazines, greeting cards, invitations, letters, postcards, posters, riddles, songs, stories on video, teen magazines, texts on cassettes, related Web sites)*
- **Literary** texts include children's and young adult literature *(e.g. adventure books, biographies, drama, fantasy, fiction, illustrated books, journals and diaries, legends, multi-genre texts, mystery books, myths, novels, poetry, science fiction, short stories, teen plays and scripts, related Web sites)*
- **Information-based** texts are non-fiction texts *(e.g. advertisements, announcements, applications, atlases, dictionaries, directions, directories, documentaries, e-dictionaries, encyclopedias, forms, 'how to' books, instructions, labels, magazines, manuals, maps, memos, menus, messages, newspapers, multimedia presentations, questionnaires, reports, schedules, signs, summaries, surveys, timelines, related Web sites)*

Components

- **Contextual cues** refer to the format and structure of a text. They can include: *table of contents, index, titles, subtitles, headlines, key words, illustrations, charts, diagrams, paragraphs.*
- **Key elements** related to texts such as:

Short Stories

character, setting, storyline

Newspaper Articles

headline, byline, lead, photos, captions

Atlases

maps, graphs, legends

Songs

verse, chorus, meter, rhyme

Web sites

URL,[8] frames, hyperlinks

Advertisements

Photos, graphics, logo, slogan, jingle

8. URL (Uniform Resource Locator) is the Web address or location of a document, file or resource on the World Wide Web.

Bibliography

Please note: Though books and articles appear under one category, they may contain information related to other categories.

Second-Language Acquisition

Atwell, Nancie. *In the Middle: New Understandings About Writing, Reading, and Learning.* Concord, ON: Irwin Publishing, 1998.

Brown, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.* San Francisco: Prentice Hall Regents, 1994.

Chamot, A. U., and J. Michael O'Malley. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive-Academic Language Learning Approach.* Reading, MA: Addison-Wesley. 1994

Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching.* 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Lightbown, Patsy M. and Nina Spada. *How Languages Are Learned.* 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

Mendelsohn, David. *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second-Language Learner.* Carlsbad, CA: Dominie Press, Inc., 1994.

Rivers, Wilga M. *Interactive Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Selinker, Larry. "Fossilization as Simplification?" In M.L. Tickoo, ed., *Simplification: Theory and Application.* Anthology Series 31, 1993.

Skehan, Peter. "A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction." *Applied Linguistics, 17, vol.1* (1996): *38-62.*

_____. *A Cognitive Approach to Language Learning.* Oxford: Oxford University Press, 1998.

Tudor, Ian. *Learner-Centredness as Language Education.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Strategies

Cohen, D. Andrew. *Second Language Learning Use and Strategies: Clarifying the Issues.* Minneapolis, (MN): The Centre for Advanced Research on Language Acquisition, Research Report, 1995.

Cyr, Paul. *Le Point sur... les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde.* Anjou: Les Éditions CEC inc., 1996.

Kehe, David, and Dustin Peggy Kehe. *Conversation Strategies, Pair and Group Activities for Developing Communicative Competence.* Brattleboro, VT: Pro Lingua Associates, 1994.

O'Malley, J. Michael and Anna Uhl Chamot. *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Oxford, Rebecca. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Boston: Heinle and Heinle, 1990.

Wenden, Anita. *Learner Strategies for Learner Autonomy, Planning and Implementing Learner Training for Language Learners.* New York: Prentice Hall, 1991.

Response Process

Atwell, Nancie. *Side by Side: Essays on Teaching to Learn.* Concord, ON: Irwin Publishing, 1991.

Parsons, Les. *Response Journals.* Jericho, Nigeria: Heinemann Educational Books, 1989.

_____. *Response Journals Revisited: Maximizing Learning Through Reading, Writing, Viewing, Discussing, and Thinking.* Pembroke Publishers, 2001.

Purves, Alan C., Theresa Rogers and Anna O. Soter. *How Porcupines Make Love II: Teaching a Response-Centered Literature Curriculum.* New York: Longman, 1990.

Rosenblatt, Louise M. *Literature as Exploration.* 5th ed. New York: The Modern Language Association of America, 1995.

Writing Process

Brown, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

Fiderer, Adele. *Teaching Writing: A Workshop Approach*. New York: Scholastic, Professional Books, 1993.

Scarcella, R., and Rebecca Oxford. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 1992.

Willis, Scott. "Teaching Young Writers: Feedback and Coaching Helps Students Hone Skills." *Curriculum Update*, Spring 1997.

Production Process

Bowker, J. (ed.) *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: British Film Institute, 1991.

Thoman, Elizabeth (ed.) "Teacher's/Leader's Orientation Guide: Media Lit Kit–A Framework for Learning and Teaching in a Media Age." Santa Monica, CA: Center for Media Literacy, (800)228-4630,< www.medialit.org >, 2002.

Focus on Form (Grammar)

Alijaafreh, Ali and James P. Lantolf. "Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development." *The Modern Language Journal*, 78, IV (1994): 465-483.

Bygate, M. "Task as Context for the Framing, Reframing and Unframing of Language." *System* 27 (1999): 33-48.

Celce-Murcia, Marianne and Diane Larsen-Freeman. *The Grammar Book, An ESL/EFL Teacher's Course*. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

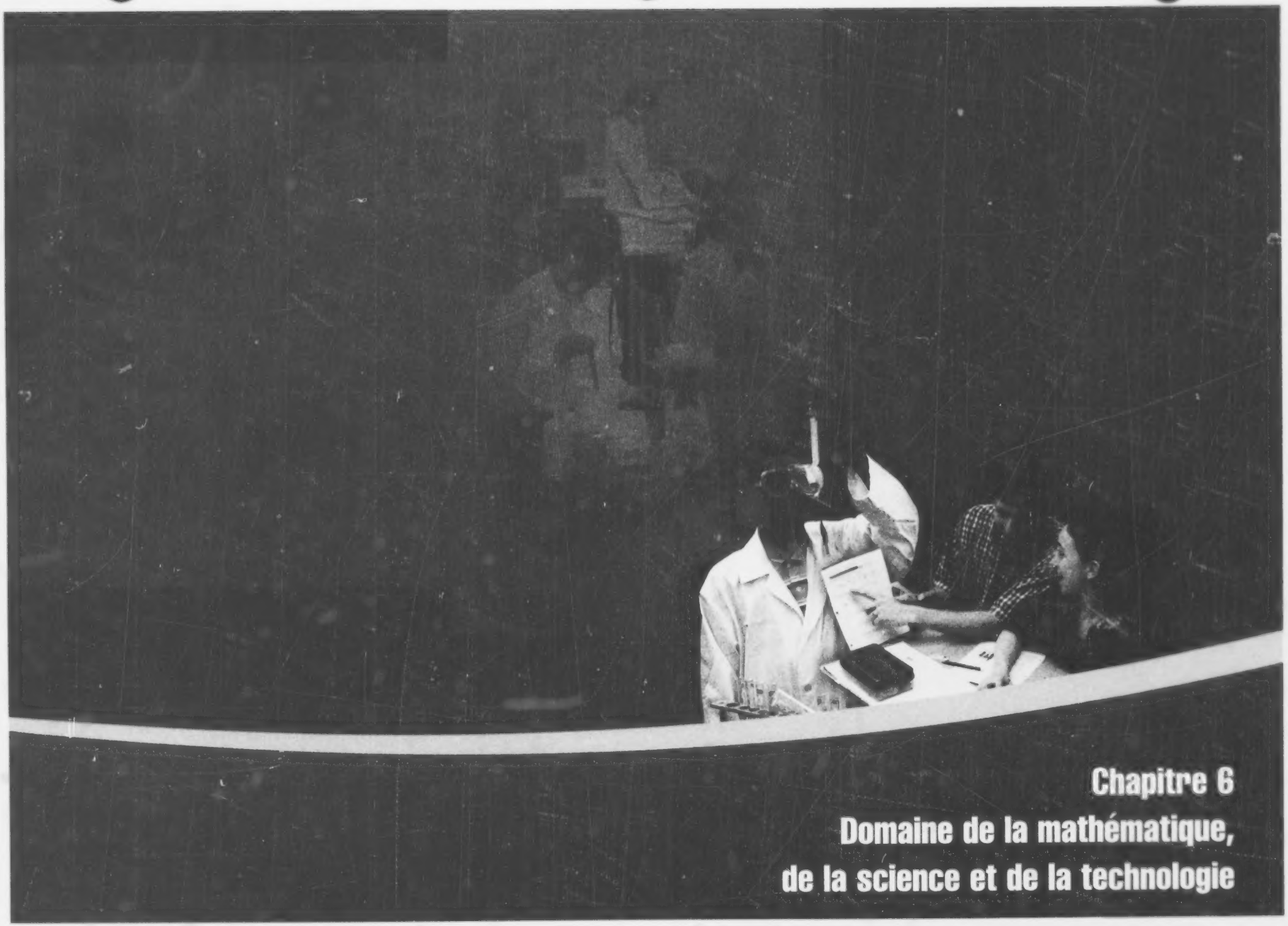
Lee, James and Albert Valman, eds. *Form and Meaning: Multiple Perspectives*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

Lyster, Roy and Leila Ranta. "Corrective Feedback and Learner Uptake." *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1997): 31-66.

Nassaji, Hossein. "Towards Integrating Form-Focused Instruction and Communicative Interaction in Second Language Classroom: Some Pedagogical Possibilities." *The Canadian Modern Language Review*, 55/3 March (1999): 385-402.

Spada, Nina and Patsy M. Lightbown. "Instructions and the Development of Questions in L2 Classrooms." *Studies in Second Language Acquisition*. 15/2: (1993).

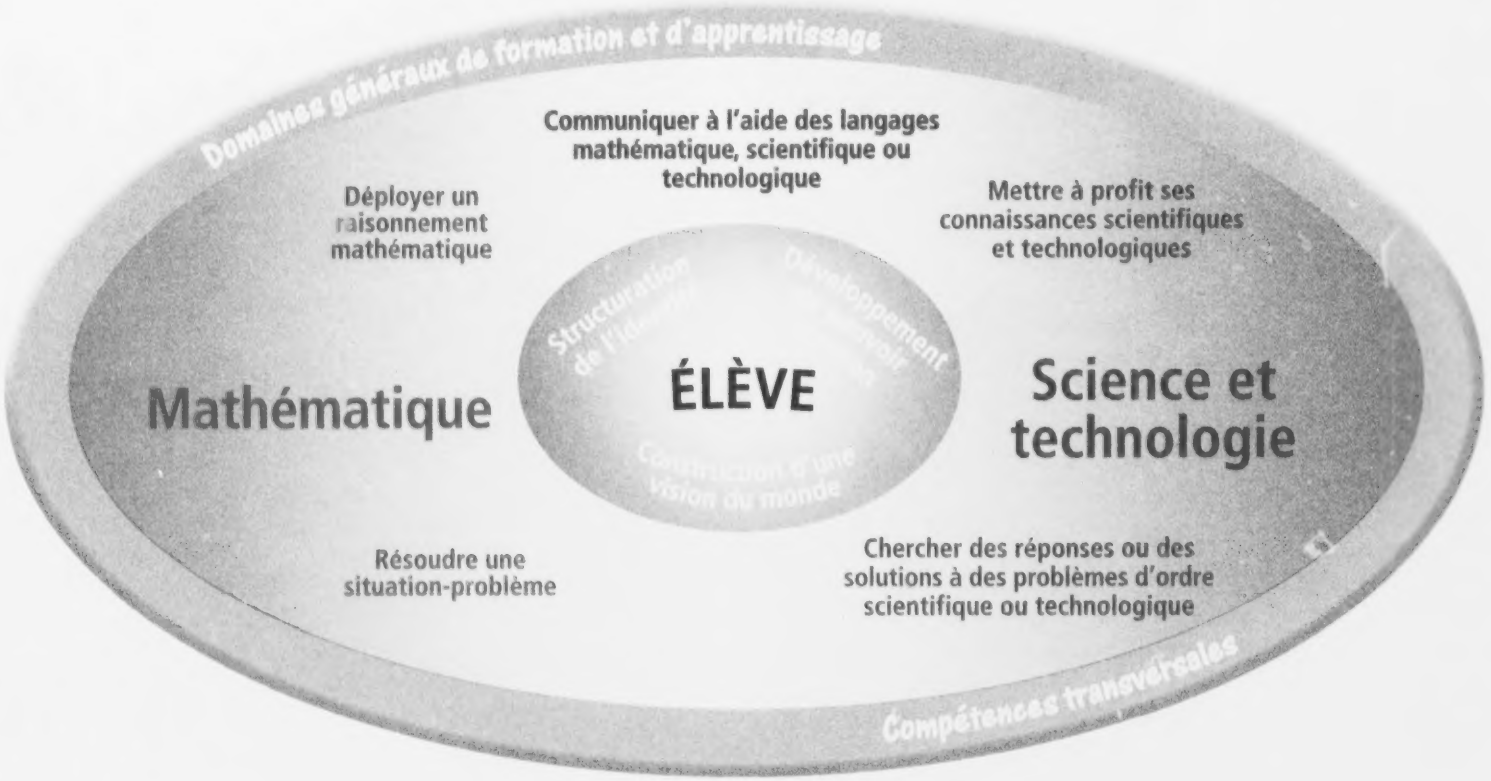
NOTES



Chapitre 6
Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Les compétences disciplinaires du domaine et le Programme de formation

Les compétences disciplinaires du domaine et le Programme de formation



Présentation du domaine

La mathématique, la science et la technologie comptent parmi les manifestations les plus révélatrices de la pensée humaine et font partie intégrante de notre culture en tant que patrimoine collectif. Elles plongent leurs racines dans la préhistoire et ont évolué notamment grâce aux réalisations des civilisations babylonienne, égyptienne, grecque et arabe. Elles ont accompagné l'édification de merveilles architecturales, balisé les trajectoires des grandes découvertes et pavé la voie à l'exploration de l'univers.

Depuis fort longtemps, ces disciplines sont intrinsèquement reliées et leur évolution de même que leur dynamique interne portent la marque de leur synergie. Ainsi, qu'il s'agisse de la conception ou de la représentation de certains objets technologiques, de la construction de modèles mathématiques ou encore de la représentation de phénomènes scientifiques naturels, l'interdisciplinarité qui les caractérise s'avère incontournable.

En outre, les savoirs disciplinaires ainsi que les objets technologiques qui en sont issus sont imprégnés des contextes historiques, sociaux, économiques et culturels qui les ont engendrés. Réciproquement, les développements dans le domaine ont directement contribué à modifier notre environnement et à déterminer nos modes de vie. Ainsi, certaines retombées des technologies de l'information et de la communication ont révolutionné nos manières de travailler et de communiquer, voire nos modes de pensée.

Contribution du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie à la formation générale de l'élève

Le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie contribue à la formation générale de l'élève tant par les compétences que par les savoirs qui y sont rattachés. Il lui fournit l'occasion de poursuivre le développement de la rigueur, du raisonnement, de l'intuition, de la créativité et de la pensée critique déjà amorcé au primaire. Par l'observation méthodique, le questionnement, l'expérimentation et le recours aux langages de la culture mathématique, scientifique ou technologique, l'élève est amené à se représenter le monde dans lequel il vit pour mieux le comprendre et s'y adapter.

Certaines de ces ressources intellectuelles offrent aussi à l'élève des moyens de repérer dans son environnement des structures qui lui procurent un véritable plaisir esthétique. Ainsi, la reconnaissance d'un design particulièrement harmonieux et élégant dans un objet technologique ou la découverte de figures géométriques inscrites dans des cristaux ou des fleurs peuvent exercer sur lui une réelle fascination. De même, l'observation de régularités et de rythmes dans une œuvre musicale ou architecturale, la contemplation de la structure qui se révèle dans le tracé

d'un mouvement chorégraphique ou dans la trajectoire d'un corps céleste, l'émerveillement suscité par certains prodiges de la technologie, comme l'image satellitaire d'une région du globe ou une photographie révélant les méandres du corps humain, représentent autant d'occasions issues du domaine qui contribuent à la formation esthétique et intellectuelle de l'élève.

Sur le plan éthique, il est important de constater que, si les progrès mathématiques, scientifiques et technologiques contribuent pour la plupart à notre bien-être individuel et collectif, certains d'entre eux modifient profondément l'équilibre social, politique et écologique de notre planète. Or, les effets à court terme de ces avancées sont fréquemment banalisés par un discours économique fort, alors qu'il est difficile d'en envisager les effets à long terme. Ce n'est qu'en développant une culture riche dans ce domaine et en s'ouvrant à des considérations d'ordre social que l'élève pourra saisir la dimension éthique des questions soulevées par les transformations profondes de son milieu.

Finalement, le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie élargit la vision du monde de l'élève en le mettant en contact avec différentes sphères de l'activité humaine. Il contribue à structurer l'identité de l'élève en concourant à son développement intellectuel, en affermissant son autonomie, sa créativité, son objectivité ainsi que sa confiance en son potentiel. Le jeune accroît son pouvoir d'action par l'appropriation des langages propres aux disciplines, ce qui facilite le traitement de données et leur mise en relation. Par l'interprétation, l'analyse et la gestion de différentes situations, ce domaine favorise chez l'élève l'exercice de son jugement critique et sa participation aux grands débats de l'heure.

Relations entre le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie et les autres éléments du Programme de formation

Par les compétences et les champs de connaissance qu'il aborde (arithmétique, algèbre, biologie, chimie, géométrie, physique, etc.), le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie présente une diversité et une complémentarité particulièrement riches. Il permet en outre d'établir des relations avec les autres éléments du Programme de formation.

Ainsi, les compétences disciplinaires développées dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie présentent des liens étroits avec les compétences transversales du Programme de formation. En effet, ce domaine permet de contextualiser les compétences transversales et de les exercer de manière concrète. Par ailleurs, les axes de développement de l'ensemble des domaines généraux de formation offrent des pistes qui permettent de cerner des enjeux pouvant être abordés et exploités par la mobilisation des savoirs disciplinaires. L'élève sera ainsi en mesure d'apprécier la place et l'apport des disciplines de ce domaine dans les activités humaines.

Les domaines d'apprentissage permettent d'aborder des situations sous différents angles. Ils s'enrichissent mutuellement grâce à leurs savoirs spécifiques, utiles au développement des compétences disciplinaires. Les liens entre le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie et le domaine des langues sont fondamentaux. Ils permettent à l'élève de s'approprier un vocabulaire usuel et particulier à la mathématique ou à la science

et à la technologie, de manifester sa compréhension, de s'initier à l'argumentation, de communiquer ses idées et l'aident à conceptualiser et à clarifier sa pensée. Plusieurs liens peuvent également être établis entre le présent domaine et celui des arts. En effet, même s'ils abordent le réel de deux façons différentes, ces deux domaines n'en sont pas moins complémentaires. Par le dynamisme de leurs démarches, ils font appel tous deux à la créativité. Par ailleurs, les différents enjeux soulevés ainsi que les habiletés développées dans le domaine du développement personnel se conjuguent à ceux du présent domaine et permettent à l'élève d'accroître son objectivité et sa capacité d'argumenter ainsi que de prendre des décisions réfléchies. Finalement, les compétences développées dans le domaine de l'univers social permettent de cerner et d'expliquer les besoins des sociétés. L'élève est ainsi en mesure de situer les connaissances mathématiques, scientifiques et technologiques dans les contextes sociaux, géographiques et historiques qui les ont vues naître.

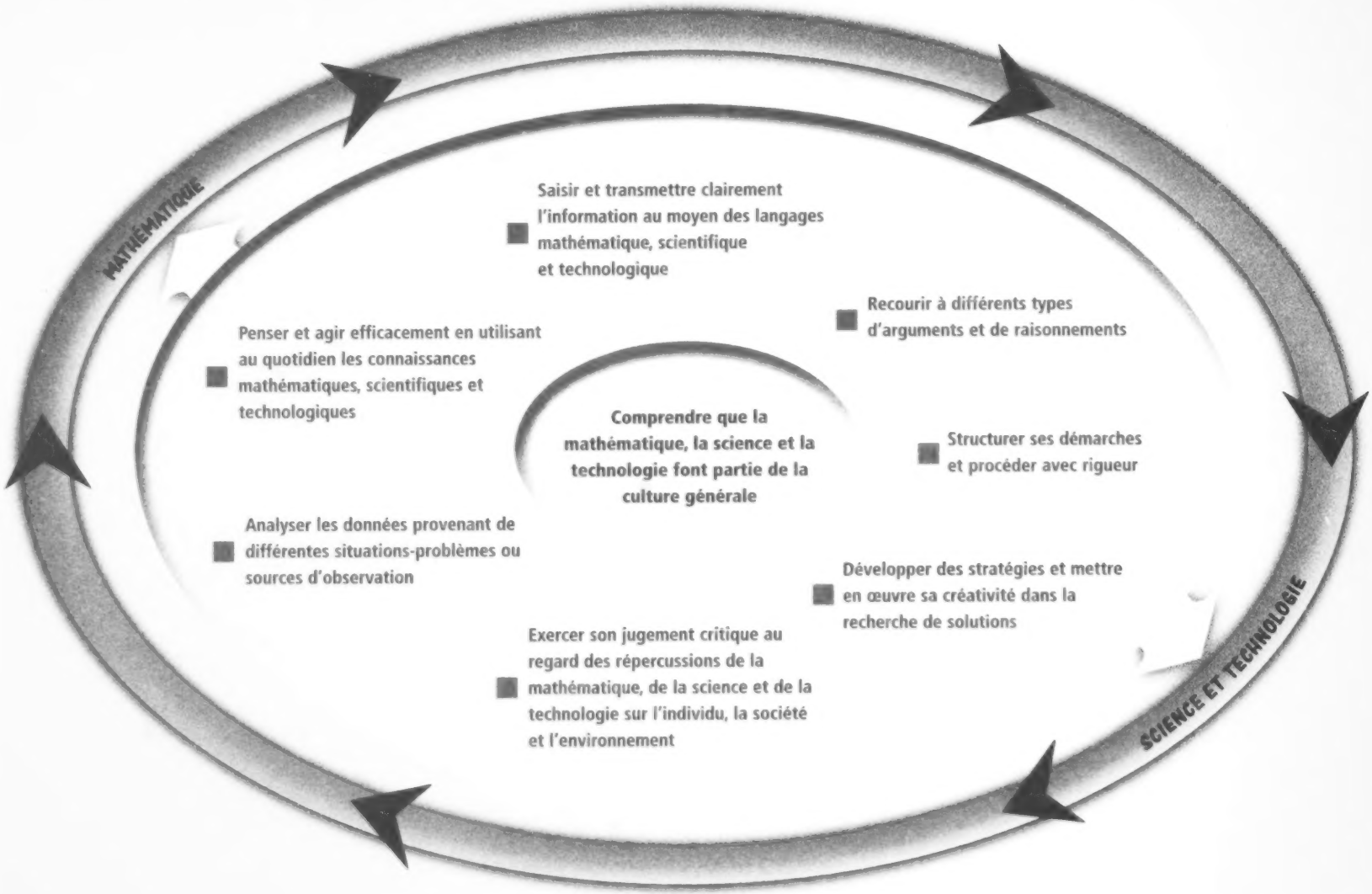
Points communs aux disciplines du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Les deux disciplines, chacune à leur façon, permettent donc d'appréhender, d'apprécier, de décrire, de conjecturer, d'investiguer, de raisonner, d'expliquer, de résoudre, de concevoir, de transformer et d'anticiper. Elles ont des préoccupations communes, par exemple :

- adopter un point de vue mathématique, scientifique ou technologique au regard de différentes situations ou de différents phénomènes;
- enrichir sa culture mathématique, scientifique et technologique;
- saisir les répercussions de ce domaine sur l'individu, la société et l'environnement.

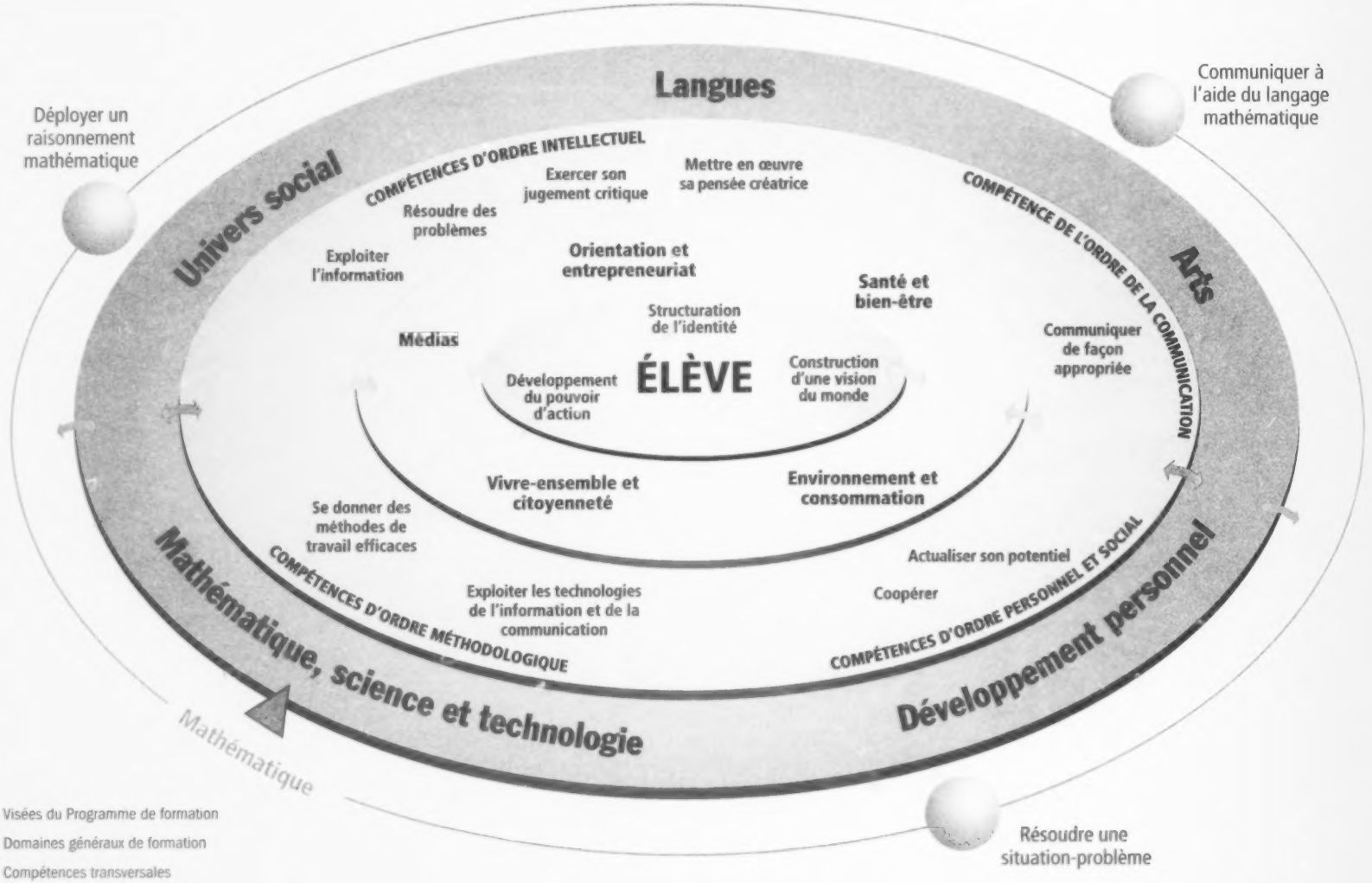
Le schéma qui suit en présente le contenu.

POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE



Mathématique

Apport du programme de mathématique au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation de la discipline

La mathématique est une vaste aventure de la pensée; son histoire reflète quelques-unes des idées les plus nobles d'innombrables générations.

Dirk J. Struik

La mathématique, science et langage universel, permet d'appréhender la réalité. Elle concourt de façon importante au développement intellectuel de l'individu et contribue de ce fait à structurer son identité. Sa maîtrise constitue un atout majeur pour s'intégrer dans une société qui tire profit de ses nombreuses retombées et elle demeure essentielle à la poursuite des études dans certains domaines.

La mathématique se trouve dans une multitude d'activités de la vie courante : on s'en sert dans les médias, les arts, l'architecture, la biologie, l'ingénierie, l'informatique, les assurances, la conception d'objets divers, etc. On ne saurait toutefois apprécier et saisir cette omniprésence sans acquérir certaines connaissances de base dans les différents champs de la mathématique : arithmétique, algèbre, probabilité, statistique et géométrie. Parce qu'elles permettent de reconnaître la place occupée par la mathématique dans la réalité de tous les jours, ces connaissances représentent pour chacun une occasion d'enrichir sa vision du monde.

La diversité des situations que la mathématique aborde ou à partir desquelles elle dégage ses structures donne un aperçu de l'envergure des liens qu'elle entretient avec les autres domaines d'apprentissage. Elle permet d'interpréter les quantités grâce à l'arithmétique et à l'algèbre, l'espace et les formes grâce à la géométrie et les phénomènes aléatoires grâce à la statistique et aux probabilités. C'est ainsi qu'elle manifeste sa présence dans des domaines aussi divers que les arts, l'univers social, les langues, le développement personnel, la science et la technologie.

Depuis 1994, l'enseignement de la mathématique au Québec a pour objectif d'amener l'élève à gérer une situation-problème, à raisonner, à établir des liens et à communiquer. Tout comme dans le cas du Programme de formation du primaire, ces objectifs dits globaux sont ici réactualisés et consolidés. En effet, le présent programme est axé sur le développement de trois compétences intimement liées, analogues à celles qu'on trouve dans le programme du primaire :

- Résoudre une situation-problème;
- Déployer un raisonnement mathématique;
- Communiquer à l'aide du langage mathématique.

La résolution de situations-problèmes est au cœur des activités mathématiques comme de celles de la vie quotidienne. Elle est observée sous deux angles. D'une part, elle est considérée comme un processus, d'où la compétence *Résoudre une situation-problème*. D'autre part, en tant que modalité pédagogique, elle soutient la plupart des démarches d'apprentissage de la discipline. Elle revêt une importance toute particulière du fait que le traitement des concepts mathématiques nécessite un raisonnement logique appliqué à des situations-problèmes.

La compétence *Déployer un raisonnement mathématique* est la pierre angulaire de toute activité mathématique. Dans le cas des situations d'apprentissage (situations d'application, situations-problèmes ou autres activités), l'élève qui déploie un raisonnement mathématique structure sa pensée en intégrant un ensemble de savoirs et

leurs interrelations. Le raisonnement développé au secondaire est à la fois analogique, inductif et déductif. Il est analogique dans la mesure où l'élève est amené à percevoir et à exploiter des similitudes entre des objets de divers champs de la mathématique. Il est inductif en ce sens que l'élève doit dégager des règles ou des lois à partir de ses observations. Enfin, il est déductif dans la mesure où l'élève doit apprendre à dégager une conclusion à partir d'hypothèses et d'énoncés déjà admis.

Le développement des deux premières compétences nécessite le recours à la compétence *Communiquer à l'aide du langage mathématique*. Un double objectif est poursuivi. Le premier consiste à s'approprier des éléments du langage mathématique : les définitions, les modes de représentation, les symboles et les notations, l'élève étant également appelé à apprendre de nouveaux mots ainsi que les différents sens d'un mot connu. Le deuxième réside dans l'habileté à produire un message pour expliquer une démarche ou un raisonnement.

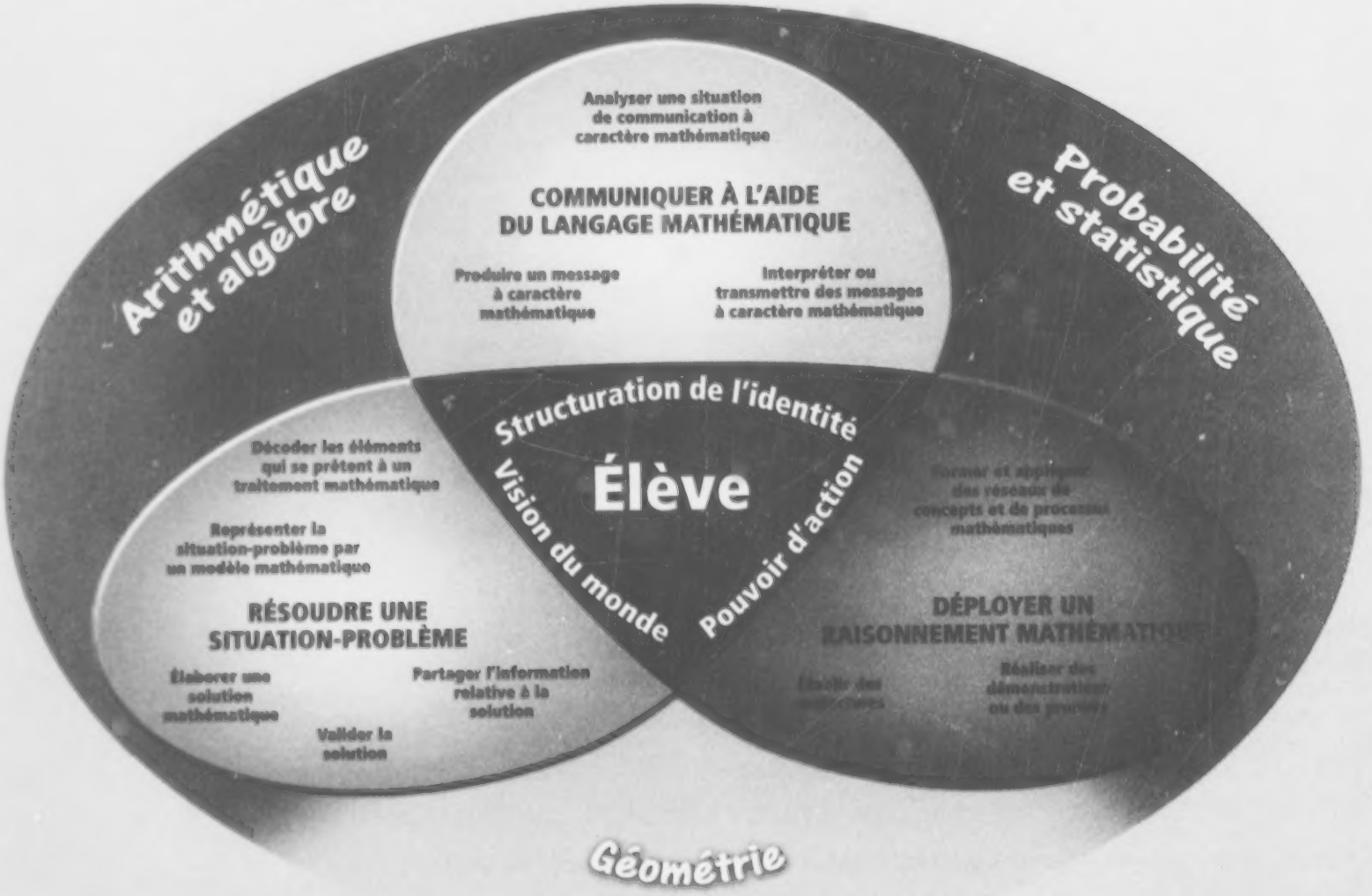
Bien que les trois compétences du programme soient concrètement réunies dans la pensée mathématique, elles se distinguent par le fait qu'elles en ciblent différents aspects. Cette distinction devrait faciliter la structuration de l'intervention pédagogique, sans toutefois entraîner un traitement cloisonné des éléments propres à chacune des compétences. De plus, si la spécificité de la mathématique, comme langage et comme outil d'abstraction, exige de traiter de façon abstraite les relations entre les objets ou les éléments de situations, son enseignement au secondaire est plus efficace lorsqu'il prend appui sur des objets concrets ou des éléments de situations tirées de la réalité.

Le recours à la technologie (calculatrice, ordinateur, etc.) peut constituer une aide précieuse pour soutenir la démarche de l'élève dans le traitement d'une situation donnée. En permettant l'exploration, la simulation et la représentation de situations plus nombreuses et plus diversifiées, la technologie favorise aussi bien l'émergence que la compréhension de concepts et de processus mathématiques. Elle augmente l'efficacité des élèves dans les tâches qui leur sont proposées et facilite la communication.

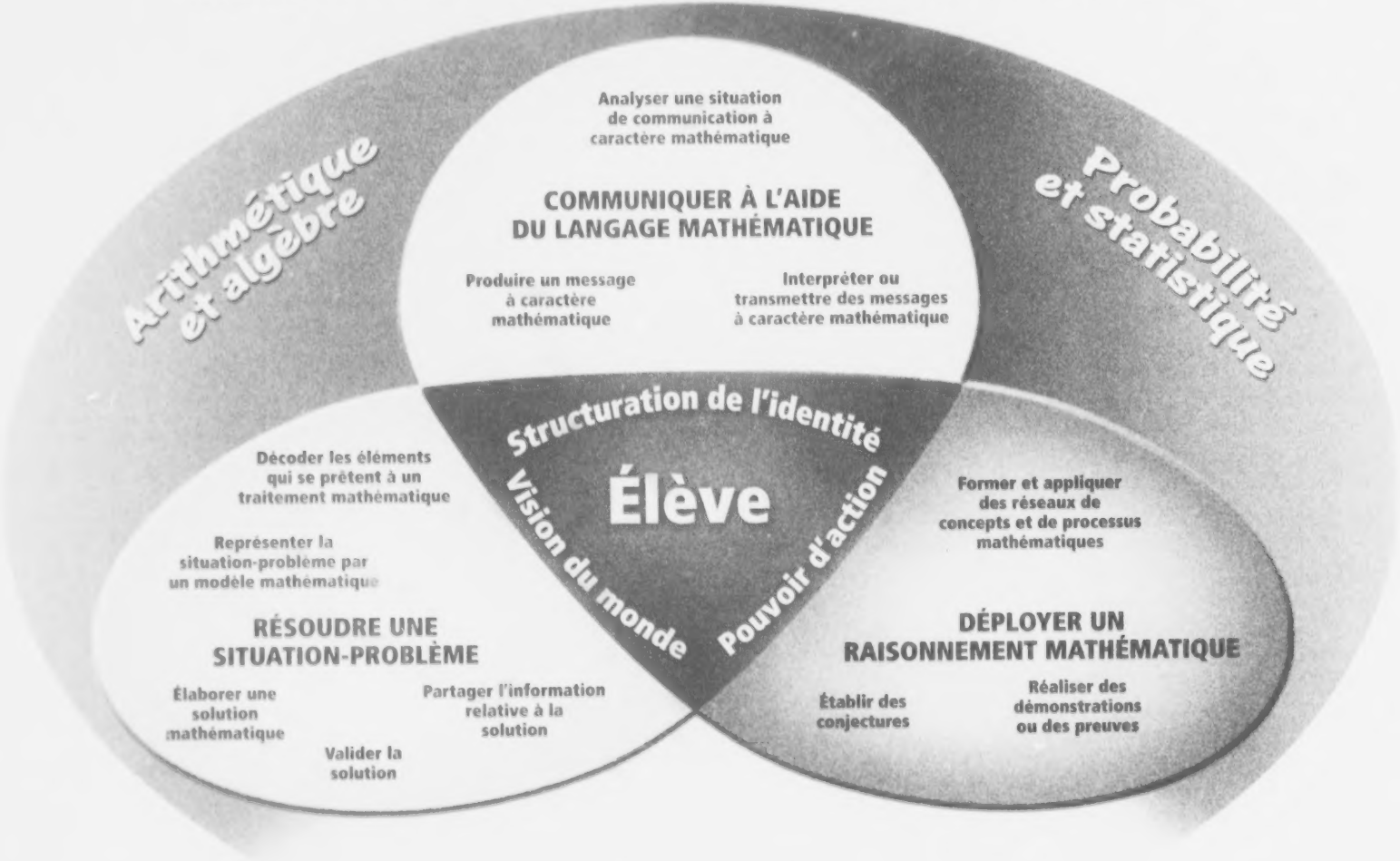
Par ailleurs, le développement de la mathématique étant étroitement lié à l'évolution de l'humanité, son enseignement doit intégrer la dimension historique. Les élèves pourront ainsi mieux en saisir le sens et l'utilité. Ils découvriront comment sa transformation au fil du temps et la création de certains instruments sont directement ou indirectement liées à des besoins ressentis dans les sociétés. L'histoire devrait permettre à l'élève de comprendre que les savoirs mathématiques sont le fruit de longs travaux menés par des chercheurs passionnés par cette discipline, qu'ils soient mathématiciens, philosophes, physiciens, artistes ou autres.

Le schéma qui suit représente l'interaction entre les compétences visées, le contenu mathématique et la formation de l'élève.

CONTRIBUTION DE L'APPRENTISSAGE DE LA MATHÉMATIQUE À LA FORMATION DE L'ÉLÈVE



CONTRIBUTION DE L'APPRENTISSAGE DE LA MATHÉMATIQUE À LA FORMATION DE L'ÉLÈVE



Relations entre la mathématique et les autres éléments du Programme de formation

Sans l'aide de la mathématique, poursuivit le sage, les arts ne peuvent progresser et toutes les autres sciences pérclitent.
Júlio César de Mello e Souza alias Malba Tahan

Présente au quotidien sous diverses formes, la mathématique l'est également dans une multitude d'éléments constitutifs du Programme de formation. Cette présence est double, c'est-à-dire que la mathématique puise dans plusieurs de ces éléments et y contribue tout à la fois. Ainsi, à partir de thèmes inspirés des domaines généraux de formation, l'élève est invité à résoudre des situations-problèmes, à déployer un raisonnement mathématique et à utiliser les éléments du langage mathématique pour clarifier et expliquer différentes problématiques liées à sa vie et à ses préoccupations.

Relations avec les domaines généraux de formation

Grâce à une diversité de situations d'apprentissage, l'élève aura la possibilité d'établir des liens entre, d'une part, les compétences et les savoirs mathématiques et, d'autre part, certaines questions issues des domaines généraux de formation ou des domaines disciplinaires. Les exemples suivants illustrent certains de ces liens.

Orientation et entrepreneuriat

Lorsqu'il résout des situations-problèmes, l'élève apprend à mener à terme des projets. Cette habileté contribue à son épanouissement personnel et à son insertion dans la société. Sur une petite échelle, la résolution d'une situation-problème l'aide à prendre conscience de son identité et de son potentiel. Sur une plus grande échelle, par exemple dans la réalisation de projets interdisciplinaires, il mobilise et réinvestit des stratégies ainsi que des savoirs mathématiques associés à ces projets, tout en poursuivant son développement personnel. Il découvre ainsi, petit à petit, la place de la mathématique dans la société.

Vivre-ensemble et citoyenneté

L'élève est amené à participer à la vie démocratique de son école ou de sa classe et à développer ses attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. Au moment d'élaborer les règles de vie en société, à l'école ou dans la classe, l'élève peut faire appel, entre autres, à la statistique. C'est l'occasion, par exemple, de recueillir et d'analyser l'opinion des autres pour enrichir sa compréhension de différents problèmes et pour alimenter son argumentation en vue d'une prise de décision éclairée.

Consommation

L'élève est convié à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard des biens de consommation. À l'aide notamment de son sens du nombre et de son raisonnement proportionnel, il interprète des pourcentages, des taux et des indices afin de juger, par exemple, des taxes, des modalités de paiement ou des rabais qui lui sont offerts. Il a ainsi l'occasion de mettre à profit son jugement critique et d'élaborer des stratégies de consommation et d'utilisation responsable de biens et de services.

Médias

Le développement du sens éthique et critique, notamment à l'égard des médias, est favorisé par l'exercice du raisonnement mathématique. En mobilisant différents modes de représentation de même que les raisonnements proportionnel, probabiliste et statistique, l'élève peut établir des comparaisons et jauger l'écart entre la réalité et l'idée que certains s'en font. La réalisation de sondages l'aide à comprendre comment leurs résultats constituent des sources d'information dont peuvent s'inspirer les médias pour élaborer articles et éditoriaux.

Santé et bien-être

Incité à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie, l'élève doit, pour ce faire, interpréter différents messages. Ses acquis dans le domaine de la statistique et des probabilités peuvent alors l'aider à juger de l'importance relative de ses habitudes de vie pour sa santé, en comparaison d'autres facteurs, ou de l'efficacité relative d'un traitement ou d'un médicament. Il est souvent invité à communiquer le bilan de ses démarches. La compétence *Communiquer à l'aide du langage mathématique* est alors également sollicitée pour l'analyse des données et leur représentation sous différents modes, de manière à faciliter l'exercice du regard critique et le partage d'informations et de points de vue.

Environnement

Entretenir un rapport dynamique avec son milieu fait partie des attitudes que l'on souhaite voir l'élève adopter. En faisant appel à ses aptitudes mathématiques en matière de notation et de représentation, telles que la réalisation de plans, la reproduction à l'échelle ou l'illustration par des diagrammes, il peut manifester sa compréhension de caractéristiques environnementales et de phénomènes de

son milieu ou de l'interdépendance de l'environnement et de l'activité humaine.

Relations avec les compétences transversales

Lorsqu'il exerce ses compétences mathématiques, l'élève développe l'ensemble des compétences transversales dont celle qui consiste à résoudre des problèmes. Cette dernière constitue toutefois un cas particulier en ce sens qu'elle partage plusieurs éléments de stratégie avec la compétence mathématique *Résoudre une situation-problème*. Malgré leurs contenus différents, ces deux compétences cernent de façon analogue le questionnement et la réflexion, et sont donc des compétences aux retombées convergentes. L'élève développe également la compétence transversale qui consiste à mettre en œuvre sa pensée créatrice et celles qui touchent le traitement de l'information, la recherche de l'efficacité dans le travail et l'habileté à communiquer.

Relations avec les autres disciplines

Le fait d'établir des liens entre la mathématique et d'autres disciplines permet d'enrichir et de contextualiser les situations d'apprentissage dans lesquelles l'élève est appelé à développer ses compétences. En retour, les autres disciplines peuvent exploiter certains éléments du contenu de formation du présent programme, notamment les différents modes de représentation, le raisonnement proportionnel, le sens spatial et le traitement de données.

Les exemples qui témoignent de la multiplicité des liens existant entre la mathématique et certaines autres compétences disciplinaires du Programme de formation sont nombreux. En science et technologie, par exemple, l'élève qui met à profit ses connaissances scientifiques et technologiques sollicite aussi ses aptitudes à déployer un raisonnement mathématique et à communiquer à l'aide du langage mathématique lorsqu'il tente d'expliquer des phénomènes au moyen de schémas ou de modèles mathématiques.

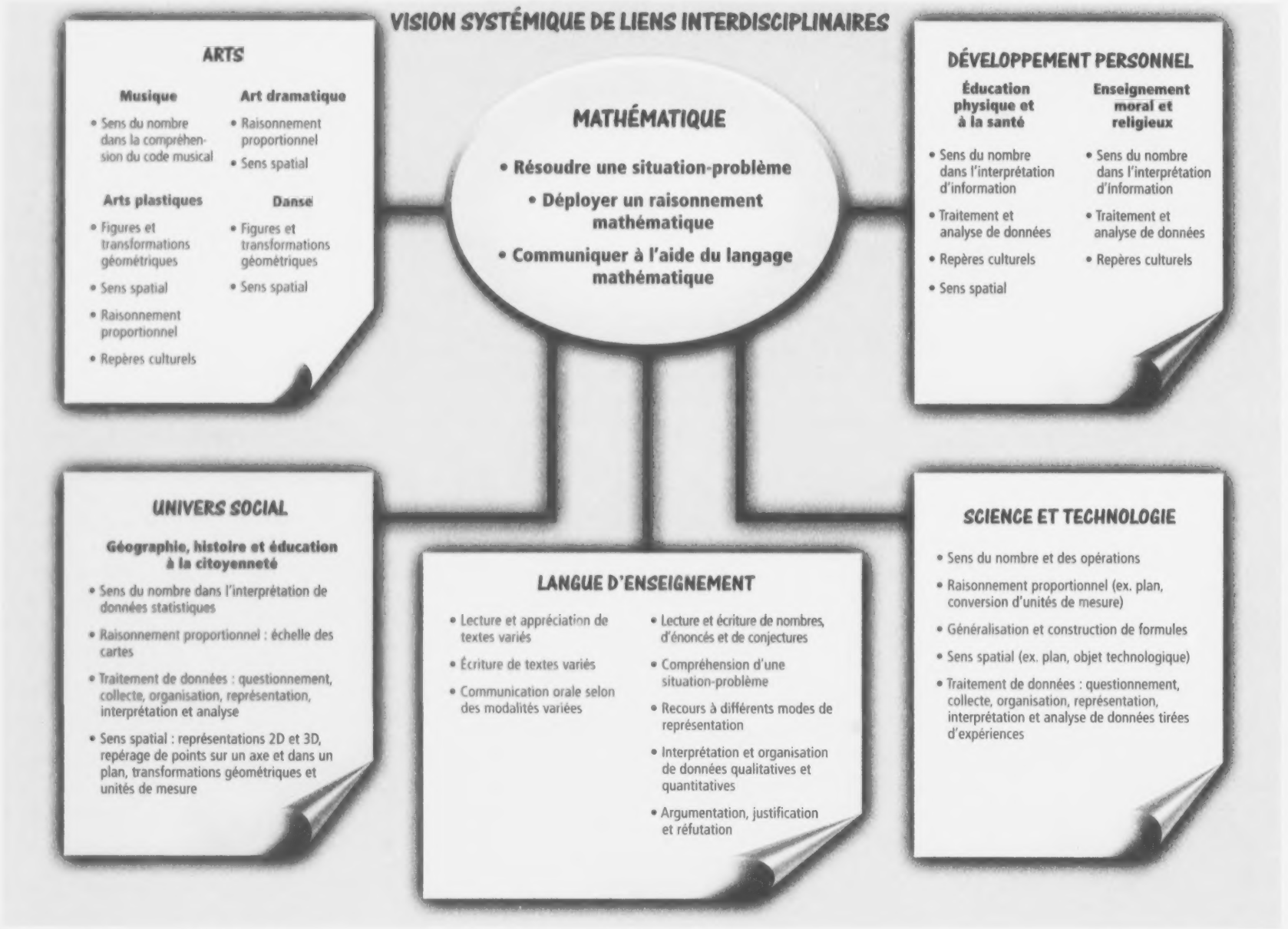
En enseignement moral ou religieux, l'élève qui se positionne, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique peut être amené à déployer un raisonnement mathématique s'il doit réaliser un sondage. Il emploie également son aptitude à communiquer à l'aide du langage mathématique en interprétant certaines données qui lui sont présentées.

La création d'images personnelles ou médiatiques en arts plastiques se prête bien au raisonnement géométrique et à l'exploitation de concepts et de processus mathématiques, puisqu'il faut organiser dans l'espace des formes bidimensionnelles et tridimensionnelles.

En géographie, lorsqu'il s'agit de lire l'organisation d'un territoire, l'élève fait appel à ses compétences et aux concepts mathématiques pour traiter des données de nature statistique ou autre, ou pour lire et interpréter des cartes ou des graphiques. Dans le cas de l'histoire, la mathématique aide à apprécier la portée de la ligne du temps et, réciproquement, l'histoire contribue à la compréhension de l'évolution des grands concepts mathématiques.

Finalement, mentionnons que la maîtrise de la langue ainsi que de différentes stratégies liées au domaine des langues contribue au développement et à l'exercice des compétences mathématiques.

Le schéma qui suit illustre des liens entre la mathématique et les autres disciplines.



Programme de formation de l'école québécoise

Contexte pédagogique

Il y a une joie reelle a faire des mathématiques, a apprendre de nouvelles méthodes de pensée qui expliquent, organisent et simplifient. On peut ressentir cette joie en découvrant de nouvelles mathématiques, [...] ou en trouvant une nouvelle façon d'expliquer [...] une structure mathématique ancienne.

William P. Thurston

Des situations d'apprentissage et d'évaluation ouvertes sur la complexité

Les trois compétences du programme de mathématique sont interdépendantes et se développent de façon synergique. Un tel développement est particulièrement favorisé par des situations d'apprentissage qui, d'une part, misent sur la participation active de l'élève et le recours au processus de résolution de problèmes et qui, d'autre part, offrent une certaine flexibilité tant dans le choix des modes de représentation que dans le passage d'un mode de représentation à un autre.

L'élève est actif lorsqu'il s'engage dans des activités de réflexion, de manipulation, d'exploration, de construction ou de simulation et qu'il participe à des discussions au cours desquelles il peut justifier des choix, comparer des résultats et tirer des conclusions. Il doit alors recourir à son intuition, à son sens de l'observation, à son habileté manuelle et à sa capacité d'écouter et de s'exprimer, ce qui favorise l'acquisition de concepts et de processus ainsi que le développement de compétences.

Pour susciter l'engagement de l'élève, l'enseignant doit créer un climat qui permet à l'élève de prendre sa place à l'intérieur de la classe, sa communauté d'apprentissage. Il lui propose diverses activités et varie ses approches pédagogiques. Il compose avec les besoins, les champs d'intérêt et les acquis de chacun des élèves afin de les accompagner dans le développement de leur culture mathématique.

Il importe aussi de placer l'élève dans des situations qui exigent des justifications ou des réponses à des questions telles que « Pourquoi? », « Est-ce toujours vrai? » ou encore « Qu'arrive-t-il lorsque...? », et ce, dans tous les champs de la mathématique. Ce questionnement l'incite à raisonner, à s'approprier des savoirs mathématiques, à interagir et à expliquer sa démarche. Il est ainsi encouragé à réfléchir dans et sur l'action, et à faire face à la nouveauté.

Les situations-problèmes sont organisées autour d'obstacles à franchir, à propos desquels l'élève formule des conjectures[1]. En tant que modalité pédagogique, la résolution de situations-problèmes doit être privilégiée en raison de la richesse et de la diversité des apprentissages qu'elle favorise. Elle s'applique aux différents champs mathématiques et fait appel à la créativité comme aux habiletés intellectuelles. Elle est également propice au développement d'une pratique réflexive. Le recours régulier au processus de résolution de situations-problèmes permet à l'élève :

- d'explorer, d'inventer, de construire, d'élargir, d'approfondir, d'appliquer et d'intégrer des concepts et des processus mathématiques;
- d'acquérir les habiletés intellectuelles nécessaires au développement de la pensée et de la démarche mathématiques;
- de prendre conscience de ses capacités et d'adopter une attitude de respect à l'égard du point de vue des autres;
- de faire l'apprentissage de stratégies efficaces.

Les activités d'exploration sont des expériences riches parce qu'elles permettent à l'élève de conjecturer, de simuler, d'expérimenter, d'argumenter, de construire ses savoirs et de tirer des conclusions. Par exemple, l'analyse de différents aspects des positions relatives de trois droites dans un même plan offre à l'élève l'occasion de dégager plusieurs propriétés à partir desquelles il pourra valider d'autres conjectures ou résoudre certaines situations-problèmes.

Activités de longue durée favorisant l'établissement de liens avec les autres disciplines, les projets sont aussi de bons outils pédagogiques. Il en est de même pour les activités ludiques, qui suscitent généralement l'intérêt des élèves tout en contribuant à un large éventail d'apprentissages. Enfin, différentes situations de communication, telles que les présentations, les discussions et les débats, sont propices au développement des trois compétences visées par le programme.

Toutes ces activités peuvent être réalisées individuellement ou en équipe, en classe ou à la maison, et ce, en fonction des objectifs de développement visés et des approches pédagogiques utilisées. Leur objet renvoie à des situations pratiques plus ou moins familières, réelles ou fictives, réalistes ou fantaisistes, ou encore purement mathématiques. Elles sont inspirées des autres disciplines, de l'environnement de l'élève, des domaines généraux de formation ou du contexte historique dans lequel a évolué la mathématique. Suivant les objectifs poursuivis, elles comportent des données complètes, superflues, implicites ou manquantes. De plus, elles peuvent conduire à un ou plusieurs résultats ou, au contraire, ne mener nulle part.

1. Dans le présent programme, le terme *conjecture* désigne un énoncé que l'on pense vrai. Le verbe *conjecturer* signifie « pressentir la vérité d'un énoncé et chercher à montrer qu'il est vrai ».

Un matériel adéquat et diversifié

Pour exercer ses compétences, l'élève exploite, selon l'activité visée, diverses ressources matérielles, notamment du matériel de manipulation et des outils tels que des blocs géométriques, des objets, du papier quadrillé, des instruments de géométrie, une calculatrice et des logiciels. Il consulte, au besoin, différentes sources d'information à la bibliothèque ou sur Internet. Il fait également appel à des ressources humaines, particulièrement celles de son milieu scolaire ou de sa communauté.

La technologie, qui influe sur la mathématique et sur son utilisation, ne saurait se substituer aux activités intellectuelles. Elle demeure cependant d'une grande utilité. Elle permet notamment à l'élève de faire des apprentissages en mathématique, d'explorer des situations plus complexes, de manipuler un grand nombre de données, d'utiliser une diversité de modes de représentation, de simuler et de faciliter des calculs fastidieux. Il peut ainsi se consacrer à des activités signifiantes, développer ses aptitudes en calcul mental et approfondir le sens des concepts et des processus mathématiques. Les logiciels de géométrie dynamique constituent une bonne illustration de l'apport de la technologie. Ces logiciels permettent à l'élève de manipuler plus facilement certaines figures, d'explorer différentes situations, de découvrir certaines propriétés des figures ou encore d'en construire à partir de leurs définitions et de leurs propriétés et, ainsi, de consolider ses savoirs géométriques.

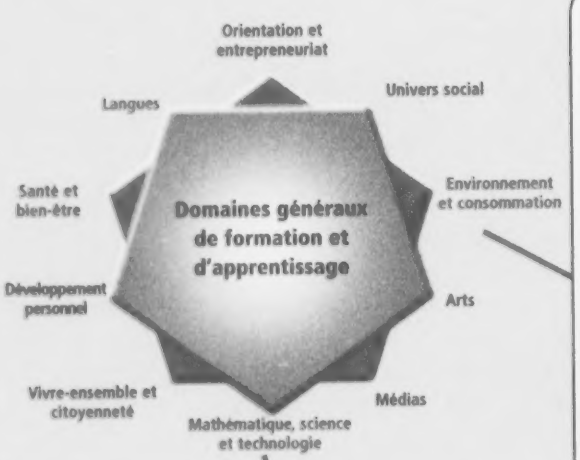
Si les différents modes de représentation, qui se trouvent dans tous les champs de la mathématique, sont primordiaux pour l'appropriation des concepts, le passage d'un mode à un autre facilite la compréhension des situations auxquelles l'élève doit faire face. Il bénéficiera, par exemple, de l'analyse de situations comportant des régularités ou des propriétés présentées sous différents modes : expressions verbales, dessins, tables de valeurs, graphiques ou expressions symboliques. Toutefois, certains passages ne sont pas abordés au premier cycle du secondaire et d'autres ne le sont qu'occasionnellement. Par exemple, on n'insiste pas sur la recherche d'une règle à partir d'un graphique, ou vice versa.

Une évaluation appropriée

Pour être conforme à l'orientation du programme, l'évaluation, considérée comme une aide à l'apprentissage, doit porter sur le degré de développement des compétences mathématiques prises dans leur globalité. Elle fournit à l'élève des renseignements utiles sur l'état de ses apprentissages, notamment sur son niveau de maîtrise des processus et du langage propres à la discipline de même que des concepts et de leurs réseaux. Quant à l'évaluation du contenu de formation, elle demeure importante, la connaissance des préalables notionnels étant indispensable à l'élargissement des réseaux de concepts et au raffinement des processus dans le développement des compétences. Il importe cependant de créer des situations permettant d'obtenir un portrait fiable de l'évolution de l'élève sur le plan de l'exercice des compétences, qui suppose une mobilisation adéquate d'éléments du contenu de formation. Divers moyens peuvent être utilisés en tenant compte des activités d'apprentissage dans lesquelles l'élève est engagé : l'autoévaluation, l'entrevue, l'examen objectif, la grille d'observation, le journal de bord, le portfolio, la présentation orale ou écrite d'une recherche ou d'une solution, etc.

Le schéma ci-après présente un exemple de situation d'apprentissage et illustre les liens possibles avec les éléments constitutifs du Programme de formation.

PORTRAIT D'UNE SITUATION MOBILISANT DES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION



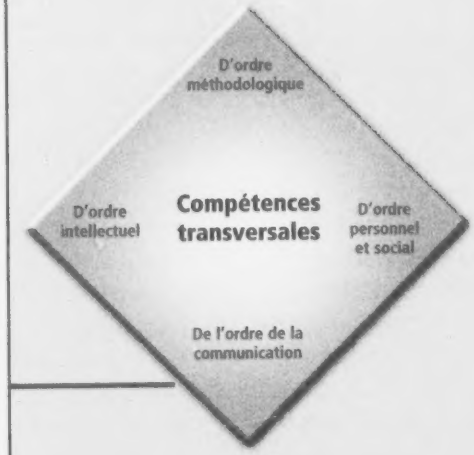
Situation d'apprentissage

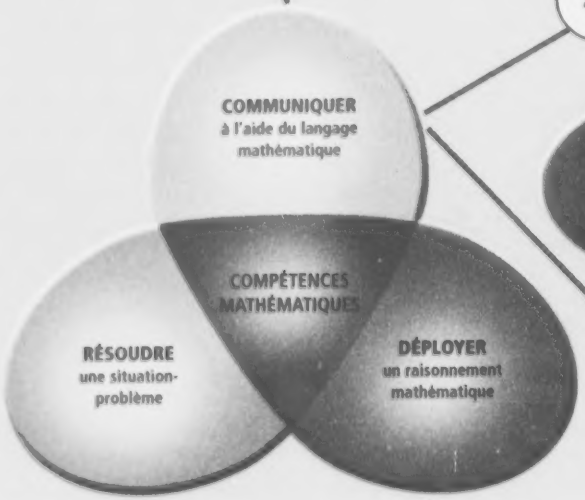
Lors d'un questionnement sur l'environnement, qui porte notamment sur le degré de sensibilisation d'une population à l'égard du recyclage, une des questions retenues concerne les quantités de déchets produits et recyclés. Par cette activité, les élèves devront mettre à profit leur aptitude à communiquer à l'aide du langage mathématique.

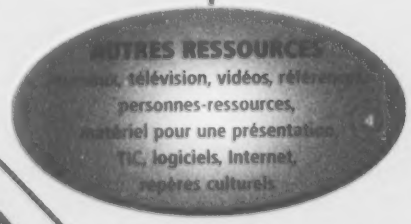
En se documentant sur le sujet, l'élève mobilise et enrichit ses réseaux de concepts et de processus. Il est amené à analyser différentes sources d'information ou à consulter des personnes-ressources dans sa communauté. Il se réfère à des documents électroniques, à des journaux ou à des livres qui contiennent des informations livrées sous différentes formes : textes, données numériques, pourcentages, tableaux, graphiques, etc.

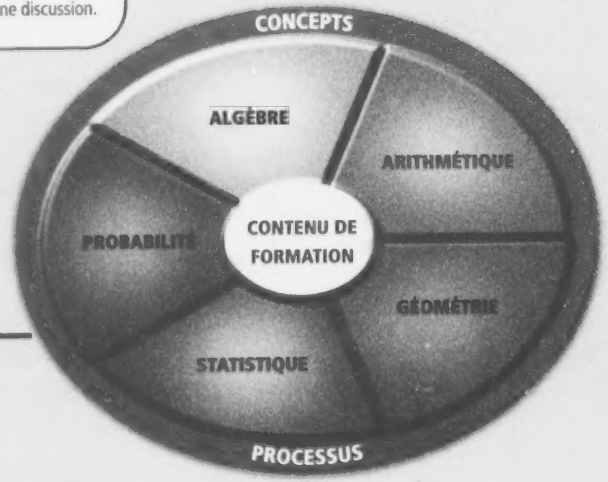
Il interprète ces données en exploitant son sens du nombre et de la proportionnalité. Il établit un plan de communication dans lequel il utilise, au besoin, différents modes de représentation tels que des tableaux ou des graphiques pour mieux les visualiser et en dégager d'autres informations. Cela peut l'amener à établir des comparaisons.

À la suite de son analyse, il produit un message en tenant compte des règles et des conventions des langages courant et mathématique. Selon qu'il présente sa recherche oralement ou par écrit, il choisit le ou les moyens de communication les plus appropriés : rapport écrit, affiche, projection, diaporama ou présentation suivie d'une discussion.









EN ROUGE : Éléments du Programme de formation susceptibles de présenter des liens avec la situation d'apprentissage.

PORTRAIT D'UNE SITUATION MOBILISANT DES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION

Éléments du Programme de formation susceptibles de présenter des liens avec la situation d'apprentissage

COMPÉTENCE 1 Résoudre une situation-problème

Une grande découverte résout un grand problème, mais il existe un brin de découverte dans la solution de tous les problèmes. Peu importe que le problème soit modeste, s'il pique votre curiosité et fait intervenir vos facultés d'invention et si vous le réglez par vos propres moyens, il se peut que vous ressentiez la tension et le triomphe de la découverte.

George Polya

Sens de la compétence

Résoudre une situation-problème, c'est adopter une démarche heuristique ou « de découverte ». En mathématique, cette compétence permet d'apporter une solution cohérente à une situation-problème qui répond à l'une des conditions suivantes :

- la situation n'a pas été présentée antérieurement en cours d'apprentissage;
- l'obtention d'une solution satisfaisante exige le recours à une combinaison non apprise de règles ou de principes dont l'élève a ou non fait l'apprentissage;
- le produit, ou sa forme attendue, n'a pas été présenté antérieurement.

La résolution d'une situation-problème implique du discernement, une recherche et la mise en place de stratégies[2] mobilisant des savoirs. Aussi l'exercice de cette compétence amène-t-il l'élève à effectuer une suite d'actions telles que décoder les éléments qui se prêtent à un traitement mathématique, représenter la situation-problème par un modèle mathématique, élaborer une solution mathématique, valider cette solution et partager l'information relative à la situation-problème et à la solution proposée. Il s'agit d'un processus dynamique qui comprend l'anticipation, le retour en arrière et le jugement critique.

L'habileté à résoudre une situation-problème constitue un outil intellectuel efficace pour poursuivre et approfondir le développement d'autres habiletés intellectuelles qui font appel à la fois au raisonnement et à l'intuition créatrice. Cette compétence permet également d'exercer et de développer les deux autres compétences du programme : *Déployer un raisonnement mathématique* et *Communiquer à l'aide du langage mathématique*.

Au primaire, l'élève a décodé des situations-problèmes dans lesquelles des données étaient manquantes ou qui exigeaient une démarche de résolution à plusieurs étapes. Il a fait appel à divers modes de représentation et à des stratégies, qu'il a développées pour élaborer une solution. Il a appris à valider sa solution et à la communiquer à l'aide du langage mathématique.

Au premier cycle du secondaire, l'élève poursuit le développement de cette compétence. Les situations-problèmes auxquelles il doit faire face se complexifient tout en faisant généralement appel à plusieurs champs de la mathématique, selon leur spécificité. Voici quelques illustrations de la contribution de chacun des champs au développement de la compétence.

- En arithmétique, l'élève exploite le sens du nombre et des opérations ainsi que les relations entre ces dernières. Il manipule des expressions numériques en utilisant différents ensembles de nombres à l'aide de processus associés au calcul mental ou écrit, ou encore à l'aide de la technologie. Il valide et interprète les résultats numériques obtenus en fonction du contexte.
- En algèbre, il recourt à différents modes de représentation. Il construit des expressions algébriques, des tables et des graphiques pour généraliser, interpréter et résoudre la situation-problème. Il identifie l'inconnue et, à l'aide de la résolution d'équations, en découvre la ou les valeurs et les interprète selon le contexte.
- En probabilité, il utilise des diagrammes, des grilles et des réseaux afin d'illustrer la situation, le cas échéant, et de faciliter le dénombrement dans des situations combinatoires simples. Il détermine l'univers des possibles associé à une expérience aléatoire et calcule la probabilité d'un événement, qu'il peut interpréter selon le contexte et à l'égard duquel il peut prendre une décision, s'il y a lieu.
- En statistique, il sélectionne des tableaux et des diagrammes appropriés afin d'organiser et d'analyser les données d'un relevé statistique qu'il a produit ou des données de seconde main dont il connaît la source et le contexte. Il recourt, au besoin, à des outils technologiques. S'il recueille lui-même les données, il le fait à partir d'un questionnaire qu'il a élaboré et, s'il y a lieu, utilise différentes mesures. Dans tous les cas, il choisit un échantillon représentatif.
- En géométrie, il passe de l'observation au raisonnement. Il énonce et mobilise des propriétés, des définitions et des relations pour analyser et résoudre une situation-problème. Il construit des figures au besoin, à l'aide d'instruments ou de logiciels de géométrie dynamique, et il manipule des expressions numériques ou algébriques, en particulier pour le calcul de longueurs et d'aires. L'élève interprète et écrit les résultats numériques obtenus en utilisant les unités de mesure appropriées à la situation.

2. Voir les exemples de stratégies à la page 262.

Compétence 1 et ses composantes

Décoder les éléments qui se prêtent à un traitement mathématique

Dégager l'information contenue dans divers modes de représentation : linguistique, numérique, symbolique, graphique • Déterminer les données manquantes, supplémentaires ou superflues, si nécessaire • Cerner et décrire la tâche à accomplir en ciblant la question posée ou en formulant une ou plusieurs questions

Représenter la situation-problème par un modèle mathématique

Associer à la situation-problème un modèle mathématique adéquat • Comparer, au besoin, la situation à des problèmes semblables résolus antérieurement • Reconnaître des similitudes entre des situations-problèmes différentes • Passer d'un mode de représentation à un autre et formuler des conjectures

Élaborer une solution mathématique

Utiliser des stratégies appropriées en s'appuyant sur des réseaux de concepts et de processus • Décrire le résultat attendu en tenant compte de la nature des données liées à la situation • Estimer, s'il y a lieu, l'ordre de grandeur du résultat • Organiser les données retenues • Confronter ces données avec celles de la situation et de la tâche à accomplir

Partager l'information relative à la solution

Expliciter sa solution, verbalement ou par écrit, d'une manière compréhensible et structurée • Tenir compte du contexte, des éléments du langage mathématique et du ou des destinataires

Valider la solution

Confronter le résultat obtenu avec le résultat attendu • Rectifier sa solution, au besoin • Apprécier la pertinence et l'efficacité des stratégies employées en comparant sa solution avec celle de ses pairs, de son enseignant ou d'autres sources • Justifier les étapes de sa démarche

Critères d'évaluation

- Manifestation, oralement ou par écrit, de sa compréhension de la situation-problème
- Mobilisation des savoirs mathématiques appropriés à la situation-problème
- Élaboration d'une solution (c'est-à-dire d'une démarche et d'un résultat) appropriée à la situation-problème

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève est en mesure de résoudre des situations-problèmes touchant un ou plusieurs champs de la mathématique et comportant des données multiples. Il fait appel avec justesse aux divers modes de représentation en les diversifiant d'une situation à l'autre, selon le contexte. Il utilise correctement les réseaux de concepts et de processus mathématiques visés. Il élabore une solution (une démarche et un résultat) en mettant en œuvre différentes stratégies, la valide et la communique en utilisant de façon rigoureuse les langages courant et mathématique.

La résolution d'une situation-problème nécessite la mobilisation de concepts et de processus propres à chaque champ mathématique.

- En arithmétique, l'élève choisit des opérations ainsi que les processus nécessaires pour les effectuer, en tenant compte des propriétés et des priorités de ces opérations; il interprète, selon le contexte, divers types de nombres utilisés.
- En algèbre, il généralise une situation à l'aide d'une expression algébrique et, s'il s'agit d'une équation, détermine et interprète l'inconnue, selon le contexte.
- En probabilité, il effectue des activités de dénombrement et calcule des probabilités. Il les interprète et prend des décisions, s'il y a lieu.
- En statistique, il élabore un questionnaire, au besoin, et il organise, présente et analyse des données provenant d'un sondage.
- En géométrie, il construit des figures, identifie des propriétés ainsi que des relations entre les propriétés des figures et utilise des définitions. Pour le calcul de longueurs et d'aires, il émet un raisonnement sur les formules en manipulant des expressions numériques ou algébriques et interprète les résultats obtenus.

COMPÉTENCE 2 Déployer un raisonnement mathématique

Nous entendons souvent dire que les mathématiques consistent à « prouver des théorèmes ». Le travail d'un écrivain serait-il « d'écrire des phrases » ? L'œuvre d'un mathématicien est surtout un enchevêtrement de conjectures, d'analogies, de souhaits et de frustrations; la démonstration, loin d'être le noyau de la découverte, n'est souvent que le moyen de s'assurer que notre esprit ne nous joue pas des tours.

Gian-Carlo Rota

Sens de la compétence

Déployer un raisonnement mathématique consiste à formuler des conjectures, à critiquer, à justifier ou à infirmer une proposition en faisant appel à un ensemble organisé de savoirs mathématiques. Cette compétence, essentielle aux activités mathématiques, suppose une disposition de l'esprit qui se traduit par une manière particulière d'aborder une situation. Lorsqu'il déploie un raisonnement mathématique, l'élève oriente son action et structure sa pensée. Il a recours à des règles d'inférence et de déduction et construit un ensemble fonctionnel de savoirs.

Raisonnement mathématique et langage, oral ou écrit, sont indissociables. Le langage, qui englobe ici la langue naturelle, les systèmes de représentation, le lexique et la symbolique mathématiques, est à la fois l'outil et l'objet du raisonnement. Il est également son véhicule puisqu'il permet la manifestation du résultat et obéit à des critères logiques[3] ou dialogiques[4]. Selon qu'il s'agit de se convaincre, de convaincre un autre élève ou une personne étrangère au contexte de production ou encore de valider une solution en pratique ou en théorie, le raisonnement sera plus ou moins approfondi et se traduira par des modes de communication variables. Aussi l'exercice de cette compétence amène-t-il l'élève à former et à appliquer des réseaux de concepts et de processus mathématiques, à émettre des conjectures et à les valider.

Le raisonnement joue un rôle fondamental dans le développement intellectuel, notamment dans l'analyse et le traitement de diverses situations. Il permet de formuler une conjecture et de modifier sa valeur si les données du contexte ou les connaissances de l'apprenant ont changé. Lorsque certaines conditions particulières sont remplies (preuve, démonstration), le raisonnement peut amener une personne à modifier la valeur de vérité de la conjecture. Par ailleurs, le recours à des supports visuels tirés des systèmes de représentation utilisés en mathématique (diagrammes, figures, graphiques, schémas, etc.) peut donner lieu à un raisonnement plus intuitif, mais non moins rigoureux. Le raisonnement demeure toutefois subordonné, notamment lorsqu'il repose sur des cas de figure, à une démarche plus structurée dans laquelle la symbolique mathématique et les règles de démonstration sont mises à contribution.

Le développement de cette compétence nécessite également le recours à des capacités qui sont indispensables à l'apprentissage de la mathématique, comme savoir s'exprimer et argumenter correctement, interpréter dans des termes mathématiques une situation de la vie quotidienne, gérer des situations complexes, travailler en groupe dans un projet de recherche ou encore consulter des ouvrages ou des manuels scolaires de façon autonome.

Déjà au primaire, l'élève s'est engagé dans le développement de cette compétence. Il a appris à construire des réseaux de concepts et de processus mathématiques en observant diverses régularités, en établissant des liens entre des nombres et des opérations, en dégageant des relations géométriques, en explorant des activités liées au hasard et en interprétant des données statistiques. Il est en mesure de mobiliser ces réseaux pour les appliquer aux situations qui lui sont soumises et de s'en servir dans le but de justifier des actions et des énoncés.

Au premier cycle du secondaire, la construction et l'utilisation par l'élève de réseaux de concepts et de processus se poursuivent et s'approfondissent tout en faisant appel à des éléments du contenu de formation propre à chaque champ de la discipline. Voici quelques illustrations de la contribution de chacun des champs au développement de la compétence.

- En arithmétique, l'élève recourt à son sens du nombre et des opérations lorsqu'il utilise les nombres écrits en notation décimale ou fractionnaire pour comparer, estimer, calculer mentalement ou par écrit et respecter

3. Par exemple, si $a \times b = 0$, alors, selon la propriété du produit nul, $a = 0$ ou $b = 0$.
4. Par exemple, l'argumentation.

l'ordre de priorités des opérations. Il estime l'ordre de grandeur d'un résultat, convertit les écritures décimale et fractionnaire et applique les critères de divisibilité. Il traduit des situations sur un axe de nombres ou dans un plan cartésien.

De plus, il déploie un raisonnement proportionnel lorsqu'il observe qu'une quantité ou une grandeur est liée à une autre par un rapport déterminé. Il fait usage de ce type de raisonnement pour calculer un quotient, un taux (pente, vitesse, débit, etc.) ou un indice, pour effectuer des opérations sur des suites de nombres ou en comparer des éléments, pour convertir des unités ou pour appliquer un pourcentage à une valeur. Il fait aussi intervenir le raisonnement proportionnel dans la construction et l'interprétation de tableaux et lorsqu'il travaille à la représentation en statistique, à l'analyse de données statistiques ou probabilistes et aux rapports de similitude en géométrie.

- En algèbre, l'élève s'initie au sens de l'expression algébrique par des manipulations telles que la réduction ou le développement d'expressions algébriques, la résolution d'équations à une inconnue et la modélisation de situations par une traduction en écriture algébrique. Il exploite certains procédés algébriques pour démontrer la véracité d'une conjecture, résoudre des équations ou appliquer des formules. Il interprète des expressions algébriques et les associe aux divers modes de représentation, ce qui lui permet de coordonner les éléments du langage.

- En probabilité, l'élève intègre l'idée d'incertitude dans ses raisonnements en considérant l'ensemble des possibilités et en incluant le hasard comme paramètre. Il s'interroge sur les relations entre deux événements simples : indépendance, équiprobabilité, complémentarité, incompatibilité. En s'appuyant sur différents diagrammes, il dégage des règles de combinatoire[5] et établit des liens à l'aide du sens et des propriétés des opérations arithmétiques. Il peut vérifier ses conjectures par l'expérimentation, la simulation et l'analyse statistique des données recueillies.

- En statistique, il prépare des collectes de données, réalise des sondages et émet un raisonnement sur les données recueillies. Il différencie le caractère qualitatif du caractère quantitatif des données. Il mène différents types de raisonnements pour élaborer un questionnaire et traiter les données recueillies. Cela implique l'organisation de ces données, le choix du moyen le plus approprié pour les représenter, leur interprétation et la formulation de conclusions. Il exerce enfin son jugement critique au moment d'évaluer l'adéquation du traitement quantitatif et graphique des données.

- En géométrie, il déploie un raisonnement lorsqu'il apprend à reconnaître les caractéristiques des figures usuelles, met en évidence leurs propriétés et effectue des opérations sur les figures planes à l'aide de transformations géométriques. Il compare et calcule des angles, des longueurs et des aires, et il forme des patrons (développements) de solides qu'il représente par un dessin. Il se familiarise avec les définitions et les propriétés des figures qu'il utilise pour résoudre des problèmes à l'aide de déductions simples. Il détermine des mesures manquantes dans différents contextes.

L'élève évolue entre différents types de raisonnements, notamment l'analogie, l'induction et la déduction, en mobilisant les raisonnements particuliers à chaque champ mathématique. Pour l'amener à développer son raisonnement déductif, il convient de l'initier à certaines règles de base de la logique mathématique telles que :

- un énoncé mathématique est soit vrai, soit faux;
- un contre-exemple suffit pour démontrer qu'une conjecture est fausse;
- le fait que plusieurs exemples permettent de vérifier un énoncé mathématique ne suffit pas à prouver qu'il est vrai;
- une constatation ou des mesures à partir d'un dessin ne prouvent pas qu'une conjecture est vraie mais peuvent toutefois servir à en formuler une.

Les situations d'application auxquelles on fait appel pour l'évaluation de cette compétence nécessitent le recours à une combinaison connue de concepts et de processus appris antérieurement ainsi qu'à certaines aptitudes développées par l'élève. Ces situations peuvent être simples ou complexes. Dans une situation simple, l'évaluation porte sur la maîtrise d'un réseau de concepts et de processus mobilisés. Dans une situation complexe, elle porte sur la maîtrise de plusieurs réseaux.

5. Par *combinatoire*, on entend des procédés de dénombrement.

Compétence 2 et ses composantes

Former et appliquer des réseaux de concepts et de processus mathématiques

Établir des liens structurés et fonctionnels entre des concepts et des processus • Dégager des lois, des règles et des propriétés • Mettre en relation différents réseaux de concepts et de processus • Recourir à différents modes de représentation • Coordonner les éléments du langage mathématique relatifs à ces réseaux

Établir des conjectures

Analyser les conditions d'une situation • Organiser des jugements mathématiques • Former une opinion probable ou vraisemblable • S'approprier ou énoncer des conjectures adaptées à la situation • Apprécier la pertinence des conjectures retenues

Déployer un raisonnement mathématique

Réaliser des démonstrations ou des preuves

Choisir un mode de représentation • Utiliser les moyens propres au mode retenu • Recourir, au besoin, à des contre-exemples pour préciser, réajuster ou réfuter des conjectures • Mettre en forme les résultats de sa démarche • Reprendre l'exercice, au besoin

Critères d'évaluation

- Formulation d'une conjecture appropriée à la situation[6]
- Utilisation correcte des concepts et des processus appropriés à la situation[7]
- Mise en œuvre convenable d'un raisonnement mathématique[8] adapté à la situation
- Structuration adéquate des étapes d'une démarche pertinente
- Justification congruente des étapes d'une démarche pertinente

6. La situation à laquelle on fait allusion est décrite au dernier paragraphe de la page 243.

7. *Idem.*

8. Par *raisonnement mathématique*, on entend un raisonnement par analogie, par induction, par déduction et un raisonnement proportionnel, algébrique, géométrique, arithmétique, probabiliste ou statistique.

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève est en mesure de faire appel aux différents modes de pensée mathématique afin de cerner une situation et d'émettre des conjectures. Il met à profit les concepts et les processus appropriés à la situation et expérimente différentes pistes pour confirmer ou réfuter ses conjectures. Il les valide soit en appuyant chaque étape de sa solution sur des concepts, des processus, des règles ou des énoncés, qu'il exprime de façon structurée, soit en fournissant des contre-exemples.

Le déploiement d'un raisonnement mathématique nécessite, entre autres, la mobilisation de concepts et de processus propres à chaque champ mathématique.

- En arithmétique, l'élève sollicite son sens du nombre et des opérations et utilise l'équivalence de nombres ou d'expressions numériques. Il effectue des opérations sur les nombres et a recours aux concepts de rapport, de taux, de proportion ainsi qu'aux stratégies multiplicatives, entre autres lorsqu'il s'agit de conjectures portant sur des situations de proportionnalité.
- En algèbre, il interprète, construit et manipule des expressions algébriques.
- En probabilité, il exploite les concepts de dénombrement et d'événement afin de calculer des probabilités.
- En statistique, il traite des données, c'est-à-dire qu'il organise, représente et analyse un ou plusieurs éléments d'un sondage.
- En géométrie, il procède par des déductions simples à partir de définitions et de propriétés, par exemple pour déterminer la valeur de mesures manquantes.

COMPÉTENCE 3 Communiquer à l'aide du langage mathématique

L'avantage d'un langage bien construit est tel que sa notation simplifiée devient souvent la source de profondes théories.
Pierre-Simon de Laplace

Sens de la compétence

Communiquer à l'aide du langage mathématique, c'est interpréter et produire des messages en combinant le langage courant et des éléments spécifiques du langage mathématique : termes, symboles et notations. L'utilisation d'outils de communication obtenus par le recours à la mathématique permet, dans certains contextes, d'être plus précis. Outre l'attention portée aux qualités habituellement recherchées dans des messages, telles la clarté et la concision, le développement de cette compétence vise à susciter chez l'élève une sensibilité à l'égard de la précision et de la rigueur.

Le fait de produire ou d'interpréter un message oral ou écrit, portant sur un questionnement, une explication ou un énoncé issus d'activités mathématiques, oblige l'élève à clarifier sa pensée et lui offre l'occasion d'apprendre des concepts et des processus mathématiques ou encore de renforcer ses apprentissages. L'exercice de cette compétence l'amène aussi à analyser une situation de communication à caractère mathématique de même qu'à produire, à interpréter ou à transmettre des messages à caractère mathématique.

La communication est utile pour tous ceux qui participent aux discussions, ne serait-ce qu'en raison de l'enrichissement mutuel qui résulte de l'échange d'information. Mais elle est doublement avantageuse pour l'émetteur. L'obligation de faire part à son interlocuteur de sa compréhension d'une situation ou d'un concept mathématique lui permet en effet d'améliorer et d'approfondir cette compréhension.

À l'exercice de cette compétence s'ajoute l'appropriation des éléments du langage propre à la discipline, dont plusieurs sont abstraits. Par exemple, le cercle ou l'équation ne se retrouvent pas comme tels dans la nature. En outre, l'élève doit se familiariser avec les éléments du langage que sont les termes, les symboles et les notations et apprendre à choisir des modes de représentation adaptés aux situations numériques, symboliques, graphiques ou linguistiques. Il doit pouvoir recourir à ces divers modes de représentation et passer avec aisance de l'un à l'autre. Étant donné que plusieurs définitions de termes se précisent à mesure que progressent les apprentissages, il importe de leur accorder une attention particulière. Par exemple, la définition du carré que l'on utilise au premier cycle du primaire est, en principe, moins riche et précise que celle à laquelle se réfèrent les élèves du premier cycle du secondaire.

Au primaire, l'élève a interprété et produit des messages, oraux ou écrits, en faisant appel à plusieurs modes de représentation. Il a raffiné ses choix de termes et de symboles mathématiques. Il a comparé des informations provenant de plusieurs sources. Lors d'échanges avec ses pairs, il a analysé des points de vue et réajusté son message au besoin.

Au premier cycle du secondaire, les éléments du langage mathématique qui entrent en jeu dans le développement et l'exercice de cette compétence sont liés aux éléments du contenu de formation de chacun des champs de la mathématique. Voici quelques illustrations de la contribution de chacun des champs au développement de la compétence.

- En arithmétique et en algèbre, l'élève communique lorsqu'il produit ou interprète des expressions symboliques qui servent à généraliser et à modéliser des relations entre les nombres.
- En probabilité et en statistique, il communique lors du dénombrement, de l'organisation, de l'analyse et de l'interprétation de données.
- En géométrie, il communique lorsqu'il décrit et interprète une figure afin, notamment, de la reproduire. Lors de la recherche de mesures manquantes, il utilise des unités de mesure et peut produire ou interpréter des formules.

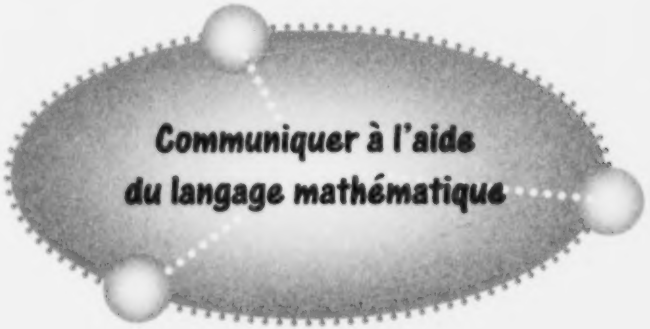
Dans tous les cas, la communication est nécessaire lorsque l'élève formule des conjectures à partir des réseaux de concepts et de processus mathématiques, puisqu'il lui faut présenter ses arguments et ses choix et justifier sa solution.

Cette compétence est étroitement liée à la conceptualisation et à l'explicitation des connaissances, des processus et des démarches à la base d'un raisonnement mathématique ou de la résolution d'une situation-problème. Elle se développe donc également par l'exercice des deux autres compétences de la discipline.

Compétence 3 et ses composantes

Analyser une situation de communication à caractère mathématique

Reconnaître l'objet du message • Distinguer le sens des termes utilisés dans la vie courante de leur sens en mathématique • Consulter, au besoin, différentes sources d'information • Organiser ses idées et établir un plan de communication



Interpréter ou transmettre des messages à caractère mathématique

Exprimer ses idées au moyen du langage mathématique en tenant compte des règles et des conventions qui s'y rattachent ainsi que du contexte • Valider un message pour en améliorer la compréhension, s'il y a lieu • Résumer des informations • Discuter à partir de messages à caractère mathématique

Produire un message à caractère mathématique

Choisir, selon le contexte, les éléments du langage mathématique appropriés au message • Associer, selon le contexte, des images, des objets ou des concepts à des termes et à des symboles mathématiques • Sélectionner des modes de représentation selon l'objet du message et l'interlocuteur

Critères d'évaluation

- Interprétation juste d'un message comportant au moins un mode de représentation mathématique adapté à la situation
- Production d'un message qui est conforme à la terminologie, aux règles et aux conventions propres à la mathématique et qui tient compte du contexte

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, et ce, dans tous les champs de la mathématique, l'élève est en mesure d'interpréter ou de produire des messages oraux ou écrits. Il utilise le langage mathématique et le langage courant appropriés en faisant appel à divers modes de représentation adaptés. Les messages sont cohérents et sans ambiguïté selon la situation et l'interlocuteur; il peut les expliciter si nécessaire.

Chaque champ de la mathématique nécessite la mobilisation de concepts et de processus différents.

- En arithmétique et en algèbre, l'élève fait appel à des expressions symboliques découlant de la modélisation ou de la généralisation des relations entre les nombres.
- En probabilité et en statistique, il explique les procédés de dénombrement qu'il utilise et il organise, représente et interprète des données.
- En géométrie, il décrit et interprète des figures géométriques. Lorsqu'il recherche la valeur des mesures manquantes, il produit et interprète des formules.

Contenu de formation

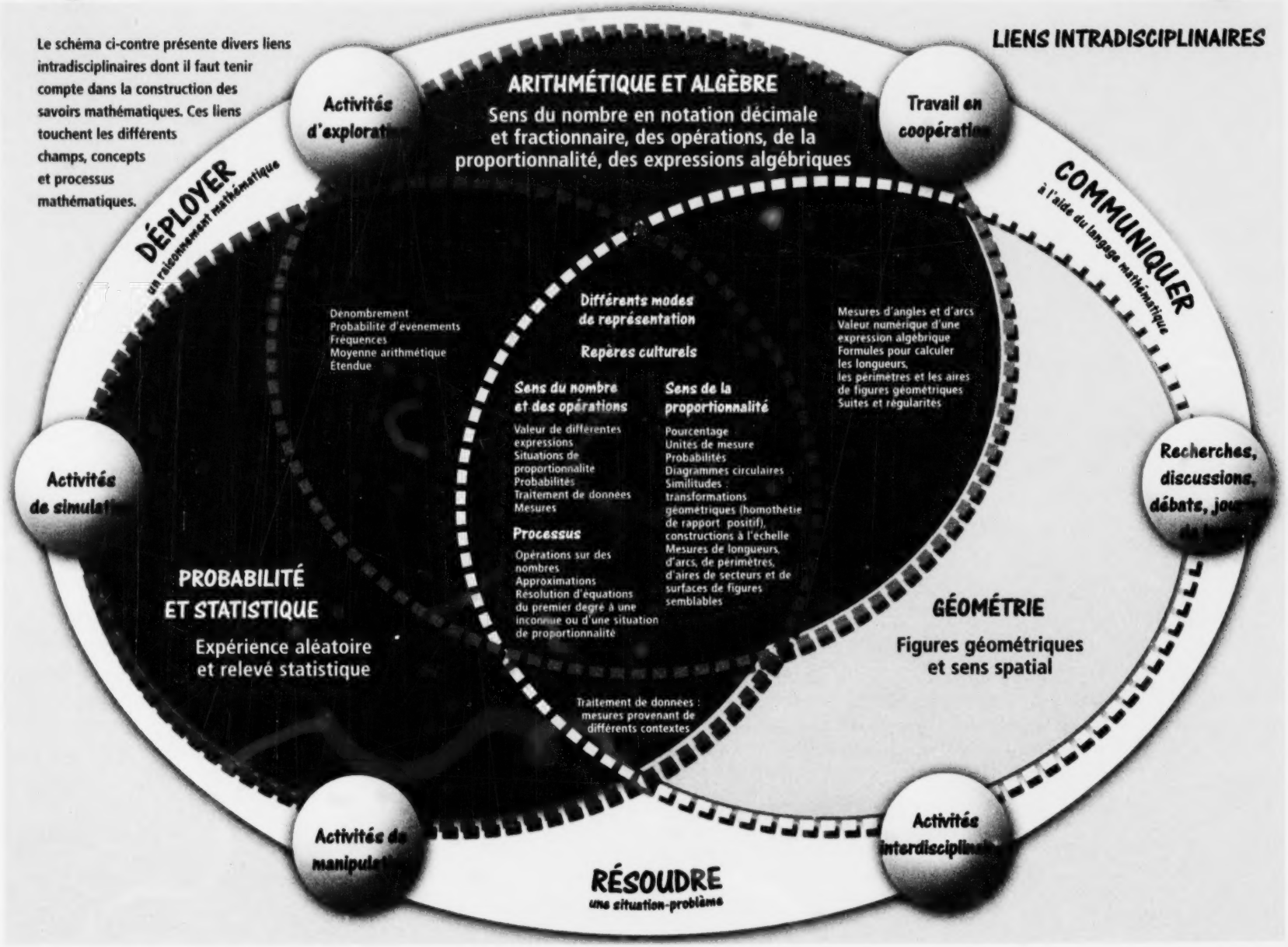
Il fut un temps ou toutes les parties de cette matière étaient dissociées, quand l'algèbre, la géométrie et l'arithmétique vivaient séparément ou entretenaient de froides relations limitées à se réclamer occasionnellement l'une de l'autre, mais ce temps est maintenant terminé; elles se sont rassemblées et deviennent de plus en plus intimement unies par mille nouveaux liens; nous pouvons envisager avec confiance le moment ou elles ne formeront qu'un seul corps et qu'une seule âme.

James Joseph Sylvester

Il existe un lien étroit entre les compétences et les éléments du contenu disciplinaire. En effet, l'aptitude à transférer concepts et processus dans des situations-problèmes ou des situations d'application témoigne de la maîtrise qu'en a l'élève. La préoccupation à l'égard de cette aptitude joue donc un rôle déterminant dans le développement des compétences *Résoudre une situation-problème* et *Déployer un raisonnement mathématique*. Par ailleurs, la compétence *Communiquer à l'aide du langage mathématique*, parce qu'elle est à la fois dépendante et porteuse de la terminologie et du symbolisme propres aux concepts mathématiques, est indissociable de leur apprentissage.

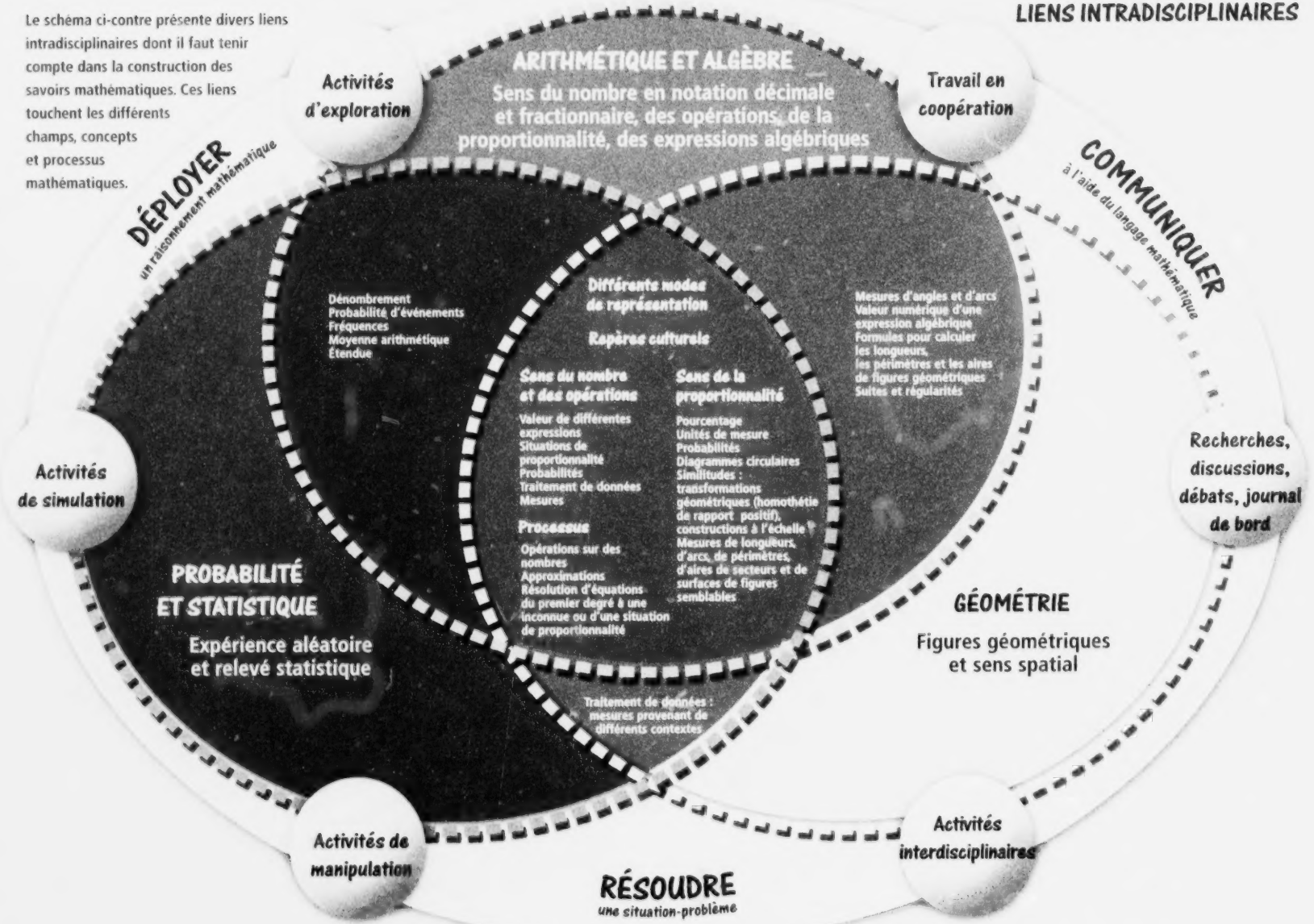
Sont ici présentés des concepts et des processus mathématiques, des élements de méthode ainsi que des repères culturels liés à l'arithmétique, à l'algèbre, à la probabilité, à la statistique ainsi qu'à la géométrie. La section se termine par quelques exemples de stratégies associées à la résolution de situations-problèmes. Puisque l'objectif premier du Programme de formation est le développement de compétences, la plupart des concepts et des processus doivent êtres construits par l'élève et réinvestis dans des contextes diversifiés. Le contenu de formation peut être perçu, d'une part, dans sa linéarité, car la construction de l'« édifice mathématique » fait constamment appel à des préalables, et, d'autre part, comme une source de liens entre les différents champs de la mathématique et avec les autres disciplines. Toutefois, l'interdépendance et l'enrichissement mutuel des champs de la mathématique, qui font, par exemple, que les propriétés des objets d'un champ contribuent à la compréhension de celles des objets d'un autre champ, impliquent qu'on en aborde les éléments de contenu de manière symbiotique. Quant au langage mathématique, il fait appel à des termes, à des notations, à des symboles et à différents modes de représentation qu'il importe de maîtriser pour assurer à la communication un caractère univoque.

Sous la rubrique *Repères culturels* sont présentées des suggestions d'actions qui visent à aider l'élève à situer les concepts mathématiques dans un contexte historique et social, à voir leur évolution et à cerner les problématiques qui ont suscité le développement de certains processus de même que les besoins que les concepts ont comblés. Ces repères devraient permettre à l'élève d'apprécier la place de la mathématique dans sa vie quotidienne et l'apport des mathématiciens au développement de cette discipline. Que ce soit notamment par le moyen de situations-problèmes, de capsules historiques, de recherches, d'activités interdisciplinaires ou d'un journal, il importe d'élaborer des situations d'apprentissage qui amènent l'élève à découvrir les différents rôles joués par la mathématique et des éléments de son histoire. Il pourra ainsi établir des liens avec les autres domaines et porter un regard éclairé, esthétique ou critique sur le monde.


LIENS INTRADISCIPLINAIRES
Le schéma ci-contre présente divers liens intradisciplinaires dont il faut tenir compte dans la construction des savoirs mathématiques. Ces liens touchent les différents champs, concepts et processus mathématiques.
ARITHMÉTIQUE ET ALGÈBRE
Sens du nombre en notation décimale et fractionnaire, des opérations, de la proportionnalité, des expressions algébriques
Activités d'explorat
Travail en coopérat
DÉPLOYER
un raisonnement mathématique
COMMUNIQUER
à l'aide du langage mathématique
Dénombrement
Probabilité d'événements
Fréquences
Moyenne arithmétique
Étendue
Différents modes de représentation
Repères culturels
Sens du nombre et des opérations
Valeur de différentes expressions
Situations de proportionnalité
Probabilités
Traitement de données
Mesures
Processus
Opérations sur des nombres
Approximations
Résolution d'équations du premier degré à une inconnue ou d'une situation de proportionnalité
Sens de la proportionnalité
Pourcentage
Unités de mesure
Probabilités
Diagrammes circulaires
Similitudes : transformations géométriques (homothétie de rapport positif), constructions à l'échelle
Mesures de longueurs, d'arcs, de périmètres, d'aires de secteurs et de surfaces de figures semblables
Mesures d'angles et d'arcs
Valeur numérique d'une expression algébrique
Formules pour calculer les longueurs, les périmètres et les aires de figures géométriques
Suites et régularités
Activités de simulat
Recherches, discussions, débats, jou
PROBABILITÉ ET STATISTIQUE
Expérience aléatoire et relevé statistique
GÉOMÉTRIE
Figures géométriques et sens spatial
Traitement de données : mesures provenant de différents contextes
Activités de manipulat
Activités interdisciplin
RÉSOUDRE
une situation-problème

LIENS INTRADISCIPLINAIRES

Le schéma ci-contre présente divers liens intradisciplinaires dont il faut tenir compte dans la construction des savoirs mathématiques. Ces liens touchent les différents champs, concepts et processus mathématiques.



Arithmétique[9]

Le Nombre est un témoin intellectuel qui n'appartient qu'à l'homme…
Honoré de Balzac

Au primaire, l'élève a développé son sens du nombre et des opérations sur les nombres naturels, les fractions et les nombres décimaux. Il est en mesure de passer de la notation fractionnaire à la notation décimale ou au pourcentage. Il a dégagé les relations entre les opérations ainsi que leurs propriétés. Il sait respecter les priorités des opérations dans des chaînes d'opérations simples. Il a été initié au concept de nombre entier. Il est capable d'effectuer, mentalement ou par écrit, des opérations avec des nombres naturels et des nombres décimaux[10]. Finalement, il a effectué certaines opérations[11] sur les fractions à l'aide d'un matériel concret et de schémas.

Au premier cycle du secondaire, il construit et s'approprie les concepts et les processus suivants :

Concepts

Sens du nombre en notation décimale et fractionnaire et sens des opérations

- Lecture, écriture, représentations variées, régularités, propriétés
- Notations fractionnaire, décimale, exponentielle (exposant entier); pourcentage, racine carrée
- Caractères de divisibilité (par 2, 3, 4, 5, 10)
- Règles des signes pour les nombres écrits en notation décimale
- Relation d'égalité : sens, propriétés et règles de transformation (principe de la balance)
- Opérations inverses : addition et soustraction, multiplication et division, carré et racine carrée
- Propriétés des opérations :
  - Commutativité et associativité
  - Distributivité de la multiplication sur l'addition ou la soustraction et mise en évidence simple
- Priorité des opérations et utilisation d'au plus deux niveaux de parenthèses dans différents contextes

Processus

Différentes formes d'écriture et de représentation

- Appréciation de l'ordre de grandeur
- Comparaison
- Utilisation de représentations variées (numérique, graphique, etc.)
- Reconnaissance et production d'écritures équivalentes :
  - Décomposition (additive, multiplicative, etc.)
  - Fractions équivalentes
  - Simplification et réduction
- Passage d'une forme d'écriture à une autre, d'une représentation à une autre
- Transformation d'égalités arithmétiques
- Repérage de nombres sur la droite numérique, abscisse d'un point

Note
On utilise les nombres positifs ou négatifs, en notation décimale ou fractionnaire dans le repérage sur un axe et dans un plan cartésien. Le passage d'une forme d'écriture à une autre se fait à l'aide de nombres positifs.

9. La proportionnalité est traitée à la suite de l'arithmétique.
10. Il existe certaines restrictions relatives à l'ordre de grandeur des nombres naturels et décimaux. À cet égard, on peut se référer au Programme de formation de l'école québécoise du primaire.
11. Pour les additions et les soustractions de fractions, le dénominateur de l'une est un multiple de l'autre. On multiplie une fraction par un nombre naturel seulement. La multiplication et la division de fractions ne sont pas au programme du primaire.

Concepts (*Suite*)

Note

Le programme vise essentiellement l'étude des nombres rationnels positifs et négatifs, écrits en notation décimale ou fractionnaire. L'étude systématique des ensembles de nombres n'est pas retenue pour le premier cycle, mais l'utilisation des termes justes qui ont été employés au primaire est toujours à privilégier (nombres naturels, entiers, décimaux).

Le sens des nombres, des opérations et de l'égalité doit être au cœur des apprentissages.

Selon le contexte ou les besoins, l'élève pourra aussi employer d'autres caractères de divisibilité tels que 6, 9, 12 ou 25.

La connaissance des propriétés des opérations permet d'envisager des écritures équivalentes qui simplifient les calculs et peut libérer d'une dépendance à l'égard de la calculatrice.

La connaissance des priorités des opérations permet de comprendre et d'apprécier l'efficacité de la technologie.

Processus (*Suite*)

Opérations sur des nombres en notation décimale et fractionnaire

- Estimation et arrondissement dans différents contextes
- Recherche d'expressions équivalentes
- Approximation du résultat d'une opération
- Simplification des termes d'une opération
- Calcul mental : les quatre opérations, particulièrement avec les nombres écrits en notation décimale en mettant à profit des écritures équivalentes et les propriétés des opérations
- Calcul écrit : les quatre opérations, avec des nombres facilement manipulables (y compris des grands nombres) et des chaînes d'opérations simples en respectant leur priorité (nombres écrits en notation décimale) et en mettant à profit des écritures équivalentes et les propriétés des opérations

Exemples (pour le calcul mental ou écrit) :

$$15 \times 102 = 15(100 + 2) = 15 \times 100 + 15 \times 2 = 1\,500 + 30 = 1\,530$$

$$2\frac{1}{4} \times 3\frac{1}{2} = 2 \times 3 + 2 \times \frac{1}{2} + \frac{1}{4} \times 3 + \frac{1}{4} \times \frac{1}{2} = 6 + 1 + \frac{3}{4} + \frac{1}{8} = 7\frac{7}{8}$$

$$3{,}5 \times 6 - 3{,}5 \times 4 = 3{,}5(6 - 4) = 7$$

- Utilisation d'une calculatrice : opérations et chaînes d'opérations en respectant leur priorité

Note

Dans les opérations, l'utilisation des nombres négatifs se limite aux nombres écrits en notation décimale.
L'élève utilise un outil technologique pour les opérations dans lesquelles les diviseurs ou les multiplicateurs ont plus de deux chiffres.
Pour le calcul écrit, la compréhension et la maîtrise des processus doivent primer plutôt que la complexité des calculs.
L'élève deviendra apte à utiliser la technologie au moment opportun.

Éléments de méthode

La mathématisation de situations, l'anticipation de résultats numériques d'opérations et l'interprétation de résultats selon le contexte contribuent au développement du sens du nombre et des opérations.

L'élève visualise, au besoin, les opérations à l'aide de matériel concret, tel que des bandes de papier et des tuiles algébriques, ou de matériel semi-concret, comme la droite numérique. Il donne du sens aux opérations sur les nombres lorsqu'il les utilise régulièrement sous différentes formes : mentalement, par écrit ou à l'aide d'une calculatrice. Le sens des opérations s'acquiert également dans des contextes variés. Par exemple, l'addition et la soustraction peuvent s'utiliser dans des situations de réunion, de comparaison ou de transformation. La multiplication peut servir dans les cas de comparaison, de combinaison ou d'arrangement rectangulaire et la division, dans des situations de partage ou de contenance.

Concepts

Sens de la proportionnalité

- Rapport et taux
  - Rapports et taux équivalents
  - Taux unitaire
- Proportion
  - Égalité de rapports et de taux
  - Rapport et coefficient de proportionnalité
- Variation directe ou inverse

Processus

Traitement d'une situation de proportionnalité

- Comparaison de rapports et de taux
- Reconnaissance d'une situation de proportionnalité, notamment à l'aide du contexte, d'une table de valeurs ou d'un graphique
- Résolution d'une situation de proportionnalité
- Repérage de couples de nombres dans le plan cartésien (abscisse et ordonnée d'un point)

Éléments de méthode

Le développement du raisonnement proportionnel est fondamental et ses applications sont nombreuses tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la discipline. Par exemple, l'élève utilise les pourcentages (calcul du tant pour cent et du cent pour cent) dans des situations relatives à la consommation, à la probabilité et à la statistique. Dans le contexte des représentations graphiques, il effectue, entre autres, des constructions à l'échelle et construit également des diagrammes circulaires. Il recherche des valeurs manquantes dans des situations algébriques ou géométriques telles que les similitudes, les longueurs d'arcs, les aires de secteurs et les transformations d'unités.

Le sens de la proportionnalité peut se développer chez l'élève lorsqu'il interprète des rapports ou des taux dans des contextes variés ou lorsqu'il les compare qualitativement ou quantitativement (ex. *a* est plus foncé que *b*, *c* est moins concentré que *d*) et décrit l'effet d'une modification d'un terme, d'un rapport ou d'un taux. Lorsque l'élève est en mesure de reconnaître une situation de proportionnalité, il peut la traduire à l'aide d'une proportion. Il la résout en ayant recours notamment à des stratégies multiplicatives qu'il a élaborées, telles que le retour à l'unité, la recherche d'un facteur de changement, la recherche du rapport ou du coefficient de proportionnalité, le procédé additif ou mixte, etc. Un minimum de trois couples est nécessaire pour analyser une situation de proportionnalité à partir d'une table de valeurs.

Exemples :	Quantité du produit A	2	4	6	10
	Quantité du produit B	6	12	18	?

Retour à l'unité : Pour 1 unité du produit A, on a 3 unités du produit B ($12 \div 4$);
pour 10 unités du produit A, on aura alors (10×3) unités du produit B.

Facteur de changement : Le facteur permettant le passage de 4 à 10 est 2,5; on applique ce facteur à 12.

Coefficient de proportionnalité : Le facteur permettant le passage de 4 à 12 est 3; on applique ce facteur à 10.

Procédé additif : Puisque 4:12 = 6:18, alors $\frac{4}{12} = \frac{6}{18} = \frac{4+6}{12+18} = \frac{10}{30}$

Programme de formation de l'école québécoise

Algèbre

L'algèbre figure ici non pas comme une structure parmi d'autres mais comme l'instrument mathématique [...] auquel on ramène l'étude des problèmes de toutes sortes...
Seymour Papert

Au primaire, par ses diverses activités mathématiques, l'élève a été initié, à son insu, à des préalables à l'algèbre. Mentionnons notamment la recherche de termes manquants par l'utilisation des propriétés des opérations et des relations entre elles, l'appropriation du sens des relations d'égalité et d'équivalence, l'utilisation des priorités des opérations et la recherche de régularités dans différents contextes.

Au premier cycle du secondaire, il construit et s'approprie les concepts et les processus suivants :

Concepts

Sens des expressions algébriques

- Expression algébrique
  - Variable
  - Coefficient
  - Degré
  - Terme, termes semblables
- Égalité, équation et inconnue
- Équation du premier degré à une inconnue se ramenant à la forme $ax + b = cx + d$

Processus

- Construction d'une expression algébrique
- Reconnaissance et recherche d'expressions algébriques équivalentes
- Évaluation numérique d'une expression algébrique
- Manipulation d'expressions algébriques
  - Addition et soustraction
  - Multiplication et division par une constante
  - Multiplication de monômes de degré 1
- Résolution d'équations du premier degré à une inconnue
  - Validation de la solution obtenue par substitution
- Représentation globale d'une situation par un graphique

Note

Les coefficients et les termes constants des expressions algébriques sont des nombres écrits en notation décimale ou fractionnaire. Le choix de la notation dépend de la situation. Par exemple, les nombres en notation fractionnaire ayant un développement décimal périodique (ex. $\frac{1}{3}, \frac{2}{7}, \ldots$) et ceux permettant des simplifications ne devraient pas être transformés en notation décimale.

Éléments de méthode

Pour construire sa pensée algébrique, l'élève observe des régularités issues de situations diverses et représentées de différentes façons, comme des dessins, des tables de valeurs et des graphiques. Pour introduire les idées de variable, de dépendance entre des variables et de généralisation à l'aide d'une règle, l'utilisation de suites de nombres constitue un moyen privilégié. Par exemple, on peut utiliser les nombres polygonaux ou différentes situations géométriques pour généraliser à l'aide d'une ou de plusieurs règles équivalentes.

Exemples :

$$\frac{n \times (n+1)}{2}$$

L'expression correspond au nombre de points.

Note : Dans cet exemple, l'élève mobilise le concept d'aire et il n'a pas à développer cette expression.

$1+n\times 3$

$4+(n-1)\times 3$

$n\times 4-(n-1)\times 1$

Les expressions correspondent au nombre de segments.

La traduction de l'énoncé d'un problème à l'aide d'une ou de plusieurs expressions algébriques ou équations est une action liée à la résolution de problèmes. L'élève doit être exposé à une très grande diversité de situations pour être habile à le faire. Inversement, le fait de produire un énoncé à partir d'une expression algébrique, ou un problème à partir d'une équation, lui permettra d'en saisir toutes les nuances. Pour faciliter sa compréhension, il peut également représenter une situation-problème à l'aide d'un dessin, d'une table de valeurs ou d'un graphique. Il est aussi en mesure d'observer et d'interpréter des représentations graphiques de situations concrètes.

Dans le cas des manipulations algébriques, l'élève utilise, au besoin, des dessins ou des arrangements rectangulaires, par exemple en ce qui concerne la multiplication de monômes. Il est amené à faire des liens intradisciplinaires et interdisciplinaires et à effectuer des transferts en manipulant des expressions algébriques dans des situations telles que la résolution d'une proportion, le calcul de périmètres ou d'aires ou encore l'utilisation de formules dans un tableur. Ces manipulations se font au moment de la substitution de valeurs numériques et de la résolution d'équations.

Lorsque l'élève substitue des valeurs numériques dans une expression algébrique pour calculer une valeur, ou dans une équation pour valider sa solution, il réinvestit les propriétés des opérations arithmétiques. De plus, lorsqu'il résout une équation, il choisit une méthode appropriée : essais et erreurs, dessins, méthodes arithmétiques (opérations inverses ou équivalentes), méthodes algébriques (principe de la balance, méthode du terme caché).

Les conjectures énumérées ci-dessous représentent des exemples que l'on peut proposer à l'élève pour qu'il exerce son raisonnement dans un contexte arithmétique et algébrique. Le but est de l'amener à justifier les étapes de son raisonnement lorsqu'il conclut que des conjectures sont vraies ou à produire un contre-exemple lorsqu'il juge qu'elles sont fausses.

- *La somme de deux nombres naturels consécutifs est impaire.*
- *La somme d'une suite de nombres impairs consécutifs commençant par 1 est un nombre carré.*
- *La somme de deux nombres impairs consécutifs est divisible par 4.*
- *Un nombre carré est la somme de deux nombres triangulaires consécutifs.*
- *Soit trois nombres consécutifs, la différence entre le carré du deuxième et le produit du premier et du troisième est 1.*
- *Le produit de deux nombres strictement positifs est supérieur ou égal à chacun de ces deux nombres.*
- *Si un nombre entier est pair, alors il se termine par le chiffre 2.*
- *Si un nombre entier se termine par le chiffre 2, alors c'est un nombre pair.*

Repères culturels

La mathématique ne connaît pas de frontières raciales ou géographiques; pour la mathématique, le monde de la culture ne forme qu'un seul pays.
David Hilbert

L'apprentissage de la mathématique doit amener l'élève à reconnaître l'apport de l'arithmétique et de l'algèbre dans différents domaines tels que ceux de l'univers social, de la science et de la technologie ou encore des arts. Il devrait aussi lui fournir l'occasion d'observer les caractéristiques, les avantages et les inconvénients de différents systèmes de numération afin de bien situer celui qu'il utilise dans sa vie quotidienne et d'en saisir la portée. Il devrait enfin le sensibiliser à l'existence de plusieurs types de nombres, tels que les nombres polygonaux et les nombres premiers, ainsi qu'à certaines de leurs applications, par exemple la cryptographie. Par ailleurs, l'enseignant pourrait présenter quelques suites remarquables, dont celle de Fibonacci ainsi que le triangle de Pascal, et leurs différentes applications; proposer des situations-problèmes portant sur l'arithmétique et l'algèbre et tirées de documents anciens tels que le *Papyrus Rhind*; donner de l'information sur l'évolution, au cours des âges, de l'utilisation des notations, des symboles, des processus de calcul et des méthodes de résolution d'équations; ou encore susciter des discussions sur la puissance et les limites des outils de calcul (machine à calculer de Pascal, calculatrice).

Probabilité

La vie est une école de probabilité.
Walter Bagehot

Au primaire, l'élève a fait des expériences liées au concept de hasard. Il a prédit qualitativement des résultats en se familiarisant avec les concepts de résultat certain, de résultat possible, de résultat impossible, d'événement plus probable, d'événement également probable et d'événement moins probable. Il a dénombré les résultats d'une expérience aléatoire à l'aide de tableaux et de diagrammes en arbre et a comparé des résultats obtenus avec des résultats théoriques connus.

Au premier cycle du secondaire, il construit et s'approprie les concepts et les processus suivants :

Concepts

Expérience aléatoire

- Expérience aléatoire
  - Expériences aléatoires à une ou plusieurs étapes (avec ou sans remise, avec ou sans ordre)
  - Résultats d'une expérience aléatoire
  - Univers des résultats possibles
- Événement
  - Événement certain, probable, impossible, élémentaire
  - Événements complémentaires, compatibles, incompatibles, dépendants, indépendants
- Probabilité théorique et probabilité fréquentielle

Processus

Traitement de données tirées d'expériences aléatoires

- Dénombrement des possibilités par la mise à profit de différents modes de représentation : arbre, réseau, grille, etc.
- Calcul de la probabilité d'un événement

Note
Dans la construction de sa pensée probabiliste, l'élève est initié au langage ensembliste, que l'on considère comme un outil de compréhension et de communication.

Éléments de méthode

L'étude de la probabilité est une occasion de varier les activités et de dynamiser l'apprentissage. Les expériences, les situations concrètes, les jeux et l'utilisation de diagrammes, de graphiques et de schémas facilitent, par leur apport visuel, l'apprentissage et la compréhension de phénomènes aléatoires. La répétition d'une expérience permet d'assimiler certains concepts liés aux phénomènes dans lesquels intervient le hasard. Ce n'est souvent que grâce à de nombreuses simulations que l'élève peut traiter des phénomènes non équiprobables, prendre conscience de la portée de certaines affirmations ou déceler un éventuel trucage dans les règlements d'un jeu, dans un pari ou dans le résultat d'un sondage.

L'élève développe sa pensée probabiliste par l'expérimentation. La vérification de la réalisation de ses prédictions l'intéresse. Il se pose un certain nombre de questions durant les activités de simulation et découvre des relations entre des faits jugés pertinents. La diversité des activités qu'on lui propose lui permet de discuter, de réajuster ses idées et de dégager lui-même des modèles. C'est en analysant et en interprétant des probabilités obtenues dans le but de prendre des décisions ou de faire des prédictions qu'il développe son esprit critique.

L'élève illustre et dénombre les différentes possibilités d'une expérience aléatoire, notamment à l'aide d'arbres, de réseaux ou de grilles. Ces différentes représentations lui permettent de déduire la règle de multiplication appropriée dans les cas où les possibilités sont trop nombreuses. De plus, les diagrammes en arbre l'aident à illustrer les probabilités des expériences aléatoires et à calculer celles de différents événements.

Programme de formation de l'école québécoise

Statistique

La statistique est le seul outil permettant d'effectuer une percée dans le formidable enchevêtrement de difficultés qui barre le passage à ceux qui sont en quête de la connaissance de l'Homme.

Sir Francis Galton

Au primaire, l'élève a réalisé des sondages : il a appris à formuler des questions, à faire une collecte de données et à les organiser à l'aide de tableaux. Il a aussi interprété et représenté des données à l'aide de diagrammes à bandes, à pictogrammes et à ligne brisée. Il a interprété des diagrammes circulaires et a calculé la moyenne arithmétique d'une distribution.

Au premier cycle du secondaire, il construit et s'approprie les concepts et les processus suivants :

Concepts

Relevé statistique

- Population, échantillon
  - Sondage, recensement
  - Échantillon représentatif
  - Méthodes d'échantillonnage : aléatoire simple, systématique
  - Sources de biais
- Données
  - Caractère qualitatif
  - Caractère quantitatif discret ou continu
- Tableau : caractères, effectifs, fréquences
- Lecture de représentations graphiques : diagramme à bandes, diagramme à ligne brisée, diagramme circulaire
- Moyenne arithmétique
- Étendue

Processus

Traitement de données tirées de relevés statistiques

- Réalisation d'un sondage ou d'un recensement
  - Détermination de la population ou de l'échantillon
  - Collecte de données
- Organisation et choix de certains outils permettant de rendre compte des données recueillies
  - Construction de tableaux
  - Construction de représentations graphiques : diagramme à bandes, diagramme à ligne brisée, diagramme circulaire
  - Mise en évidence de certains aspects de l'information pouvant être dégagés d'un tableau ou d'une représentation graphique (ex. le minimum, le maximum, l'étendue, la moyenne)

Éléments de méthode

La statistique contribue au développement du jugement critique de l'élève. Pour être en mesure de tirer des conclusions ou de prendre des décisions éclairées en s'appuyant sur les résultats d'une étude ou d'une recherche, l'élève doit connaître toutes les étapes de la réalisation d'un sondage. Pour ce faire, il peut s'exercer à appliquer chacune de ces étapes à partir d'une problématique qu'il a ciblée et qui est issue de contextes intradisciplinaires ou interdisciplinaires. Il conçoit un questionnaire et choisit un échantillon représentatif de la population étudiée. Il recueille des données, les organise à l'aide d'un tableau, les représente sous forme de diagrammes et en dégage des informations pour interpréter et analyser les résultats obtenus. Il choisit le ou les diagrammes qui permettent d'illustrer la situation d'une façon appropriée et compare, s'il y a lieu, des distributions.

Repères culturels

Les situations où il faut dégager le concept de hasard, interpréter des probabilités ou comprendre des statistiques sont nombreuses et variées. Les activités d'apprentissage en mathématique peuvent être l'occasion d'une sensibilisation à l'origine et à l'évolution des expériences aléatoires, du calcul des probabilités et du développement de la statistique. Elles offrent aussi à l'élève la possibilité de s'intéresser aux mathématiciens ayant contribué à leur essor et de l'amener à faire une analyse critique des jeux de hasard. Elles peuvent enfin ouvrir sur l'évolution au fil du temps du rapport de l'homme aux événements reliés à ce champ.

GÉOMÉTRIE

La géométrie est une habileté des yeux, des mains et de l'esprit.
Jean Pedersen

Au primaire, l'élève a repéré des nombres sur un axe et dans le plan cartésien. Il a construit et comparé différents solides (prisme, pyramide, boule, cylindre et cône), étudiant plus particulièrement les prismes et les pyramides. Il a reconnu le développement de polyèdres convexes et a expérimenté la relation d'Euler. Il a décrit et classifié des quadrilatères et des triangles. Il connaît les éléments relatifs au cercle (rayon, diamètre, circonférence, angle au centre). Il a observé et produit des frises et des dallages à l'aide de réflexions et de translations. Finalement, il a estimé et déterminé différentes mesures : longueur, angle, surface, volume, capacité, masse, temps et température.

Au premier cycle du secondaire, il construit et s'approprie les concepts et les processus suivants :

Concepts

Figures géométriques[12] et sens spatial

- Figures planes
  - Triangles, quadrilatères et polygones réguliers convexes
    - Segments et droites remarquables : bissectrice, médiatrice, médiane, hauteur
    - Base, hauteur
  - Cercle, disque et secteur
    - Rayon, diamètre, corde, arc
    - Angle au centre
  - Mesure
    - Angle et arc en degrés
    - Longueur
    - Périmètre, circonférence
    - Aire, aire latérale, aire totale
    - Choix de l'unité de mesure pour les longueurs ou les aires
    - Relations entre les unités de longueur du SI[13]
    - Relations entre les unités d'aire du SI
- Angles
  - Complémentaires, supplémentaires
  - Créés par deux droites sécantes : opposés par le sommet, adjacents
  - Créés par une droite sécante à deux autres droites : alternes-internes, alternes-externes, correspondants

Processus

- Constructions géométriques
- Transformations géométriques
  - Translation, rotation, réflexion
  - Homothétie de rapport positif
- Recherche de mesures manquantes
  - Angles
    - Mesures manquantes dans différents contextes
  - Longueurs
    - Périmètre d'une figure plane
    - Circonférence d'un cercle et longueur d'un arc
    - Périmètre d'une figure provenant d'une similitude
    - Segments provenant d'une isométrie ou d'une similitude
    - Mesure manquante d'un segment d'une figure plane
  - Aires
    - Aire de polygones décomposables en triangles et en quadrilatères
    - Aire de disques et de secteurs
    - Aire de figures décomposables en disques, en triangles ou en quadrilatères
    - Aire latérale ou totale de prismes droits, de cylindres droits ou de pyramides droites
    - Aire latérale ou totale de solides décomposables en prismes droits, en cylindres droits ou en pyramides droites

12. Dans un espace géométrique dont la dimension est donnée (0, 1, 2 ou 3), une figure géométrique est un ensemble de points servant à représenter un objet géométrique tel qu'un point, une droite, une courbe, un polygone, un polyèdre.
13. Système international d'unités.

Concepts (*Suite*)

- Solides[14]
  - Prismes droits, pyramides droites et cylindres droits
  - Développements possibles d'un solide
  - Solides décomposables
- Figures isométriques et semblables

Processus (*Suite*)

Note

Les processus liés aux transformations et aux constructions géométriques servent à construire des concepts et à dégager des invariants et des propriétés afin de les réinvestir dans différents contextes et de développer le sens spatial. Elles peuvent être réalisées à l'aide d'instruments de géométrie ou de logiciels appropriés dans le plan euclidien. Les transformations géométriques dans le plan cartésien ne sont pas retenues au premier cycle.

Lors de la recherche de mesures manquantes, l'élève est occasionnellement invité à effectuer des transferts dans des problèmes plus complexes, c'est-à-dire ceux qui nécessitent la décomposition d'un problème en sous-problèmes, par exemple le calcul de l'aire de figures décomposables. De ce fait, il gère un problème qui comporte plusieurs étapes. Il met aussi à profit le développement d'un solide. De plus, il utilise des relations et des propriétés connues. Il met en œuvre des processus arithmétiques et algébriques ainsi qu'un raisonnement proportionnel.

14. Dans le présent programme, on approfondit le développement du sens spatial entrepris au primaire. À cet égard, on se réfère aux *processus* et aux *éléments de méthode*.

Éléments de méthode : concepts

Les énoncés que l'on trouve à la fin de cette section sont indiqués à titre d'exemples; on peut les proposer à l'élève pour qu'il exerce son raisonnement dans un contexte géométrique. Les propriétés étudiées, sans pour autant qu'il les ait démontrées, doivent constituer des conclusions que l'élève est amené à établir à partir d'activités d'exploration qui sollicitent, entre autres, son sens spatial ainsi que sa connaissance des propriétés des transformations géométriques. Ces énoncés l'aident à justifier sa démarche lorsqu'il résout une situation-problème ou qu'il déploie un raisonnement mathématique. Afin de l'initier au raisonnement déductif, on lui montre comment déduire des propriétés à l'aide d'un raisonnement rigoureux et à partir de définitions ou de propriétés déjà établies. (Les énoncés 17, 19, 24 et 25 à la page 261 peuvent être utilisés à cette fin.)

L'utilisation des transformations du plan doit être considérée comme un moyen dynamique de construire des concepts géométriques et d'en dégager des propriétés et des relations qui pourront éventuellement être réinvesties. Les opérations faites par l'élève pour réaliser une construction favorisent l'acquisition des concepts fondamentaux de parallélisme, de perpendicularité et d'angle. Les nombreuses observations qu'il peut faire à partir d'une construction lui permettent également d'explorer les propriétés des transformations géométriques. Par exemple, les translations, les réflexions et les rotations introduisent l'idée d'isométrie et l'homothétie de rapport positif, l'idée de similitude. Les constructions de type « papier-crayon » et l'utilisation de matériel concret ou de logiciels de géométrie dynamique sont également des moyens de construire des concepts géométriques.

Pour développer son sens spatial en trois dimensions, un apprentissage qui nécessite du temps, l'élève représente des solides à l'aide d'un dessin à main levée. Il identifie des solides soit par leurs développements ou par leurs représentations dans le plan. Il reconnaît des figures planes obtenues en sectionnant un solide à l'aide d'un plan.

Éléments de méthode : processus

Les formules nécessaires en mesure sont construites par l'élève à partir d'activités qui font appel à divers moyens tels que la construction de type « papier-crayon », l'utilisation de logiciels appropriés et la manipulation d'expressions algébriques.

Dans le développement de son sens de la mesure, l'élève construit les concepts de périmètre et d'aire. Pour ce faire, il est amené à comparer des périmètres et des aires dans différents contextes. De plus, il peut émettre des conjectures sur l'effet de la modification d'un paramètre dans une formule, par exemple : « Qu'arrive-t-il au périmètre d'un rectangle si ses dimensions sont doublées? Qu'arrive-t-il à l'aire d'un disque si on double le rayon? Qu'arrive-t-il à l'aire d'un rectangle si la longueur de sa base est doublée, triplée ou diminuée de moitié? »

Afin de déterminer une mesure manquante et de justifier les étapes de sa démarche, l'élève s'appuie sur des définitions et des propriétés plutôt que sur le mesurage. Il met à profit des concepts et des processus liés à l'arithmétique, à l'algèbre et à la proportionnalité.

La richesse de la géométrie réside dans le fait qu'elle est réinvestie dans l'appropriation des concepts, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la discipline. Par exemple, l'élève se sert des concepts géométriques pour représenter des nombres, des opérations et des expressions algébriques. Les concepts de similitude et de proportionnalité sont mobilisés dans différentes représentations graphiques. De plus, le contexte géométrique, qui sollicite le concept d'aire, permet de créer des situations favorables au calcul de probabilités.

Repères culturels

L'élève est incité à utiliser sa pensée géométrique et son sens spatial dans ses activités quotidiennes et différents contextes disciplinaires ou interdisciplinaires, tels que celui des arts ou de la science et de la technologie, ou encore dans différentes situations sociales, en réponse à certains besoins : se repérer dans l'espace, lire une carte géographique, évaluer une distance ou utiliser des jeux électroniques. Il a l'occasion de découvrir des mathématiciens qui ont marqué l'histoire de la géométrie et de la mesure, par exemple Euclide ou Thalès. Il étudie l'évolution du calcul de la valeur π, un nombre qui a de tout temps fasciné les gens. Il résout des problèmes de mesure sur lesquels plusieurs mathématiciens se sont penchés au cours des siècles, par exemple le calcul de la circonférence de la Terre (Ératosthène), du rayon de la Terre, de la distance entre la Terre et la Lune ou de la hauteur d'une pyramide. Certains instruments de mesure ont traversé les époques et d'autres ont été perfectionnés; l'élève découvre ces instruments ainsi que l'emploi de différentes unités de mesure.

ÉNONCÉS DE GÉOMÉTRIE EUCLIDIENNE

1. Dans tout triangle isocèle, les angles opposés aux côtés isométriques sont isométriques.
2. L'axe de symétrie d'un triangle isocèle supporte une médiane, une médiatrice, une bissectrice et une hauteur de ce triangle.
3. Les côtés opposés d'un parallélogramme sont isométriques.
4. Les diagonales d'un parallélogramme se coupent en leur milieu.
5. Les angles opposés d'un parallélogramme sont isométriques.
6. Les diagonales d'un rectangle sont isométriques.
7. Les diagonales d'un losange sont perpendiculaires.
8. Si deux droites sont parallèles à une troisième, alors elles sont aussi parallèles entre elles.
9. Si deux droites sont perpendiculaires à une troisième, alors elles sont parallèles.
10. Si deux droites sont parallèles, toute perpendiculaire à l'une d'elle est perpendiculaire à l'autre.
11. Trois points non alignés déterminent un et un seul cercle.
12. Toutes les médiatrices des cordes d'un cercle se rencontrent au centre de ce cercle.
13. Tous les diamètres d'un cercle sont isométriques.
14. Dans un cercle, la mesure d'un rayon est égale à la demi-mesure du diamètre.
15. Dans un cercle, le rapport de la circonférence au diamètre est une constante que l'on note π.
16. Des angles adjacents dont les côtés extérieurs sont en ligne droite sont supplémentaires.
17. Les angles opposés par le sommet sont isométriques.
18. Dans un cercle, l'angle au centre a la même mesure en degrés que celle de l'arc compris entre ses côtés.
19. Si une droite coupe deux droites parallèles, alors les angles alternes-internes, alternes-externes et correspondants sont respectivement isométriques.
20. Dans le cas d'une droite coupant deux droites, si deux angles correspondants (ou alternes-internes ou encore alternes-externes) sont isométriques, alors ils sont formés par des droites parallèles coupées par une sécante.
21. Si une droite coupe deux droites parallèles, alors les paires d'angles internes situées du même côté de la sécante sont supplémentaires.
22. Dans un cercle, le rapport des mesures de deux angles au centre est égal au rapport des mesures des arcs interceptés entre leurs côtés.
23. Dans un disque, le rapport des aires de deux secteurs est égal au rapport des mesures des angles au centre.
24. La somme des mesures des angles intérieurs d'un triangle est de 180°.
25. La mesure d'un angle extérieur d'un triangle est égale à la somme des mesures des angles intérieurs qui ne lui sont pas adjacents.
26. Les éléments homologues de figures planes ou de solides isométriques ont la même mesure.
27. Les angles homologues des figures planes ou des solides semblables sont isométriques et les mesures des côtés homologues sont proportionnelles.
28. Dans des figures planes semblables, le rapport entre les aires est égal au carré du rapport de similitude.

Exemples de stratégies associées à la résolution de situations-problèmes et pouvant être développées par l'élève au moment de l'exercice de ses compétences

... et chaque vérité que je trouvais étant une règle qui me servait après à en trouver d'autres...
René Descartes

Compréhension
- Distinguer les termes du langage courant et du langage mathématique
- Se représenter la situation mentalement ou par écrit
- Dégager la tâche à réaliser
- Reformuler la situation dans ses propres mots

Organisation
- Établir des liens
- Mobiliser les concepts et les processus
- Utiliser des listes, des tableaux, des schémas, du matériel concret, des dessins

Solution
- Procéder par essais et erreurs
- Faire des retours sur son travail (travailler à rebours)
- Se référer à un problème analogue déjà résolu
- Diviser un problème complexe en sous-problèmes
- Simplifier le problème

Validation
- Vérifier sa solution à l'aide d'exemples ou par un raisonnement
- Utiliser d'autres processus, s'il y a lieu
- Chercher des contre-exemples
- Comparer et confronter ses démarches et ses résultats avec ceux de son enseignant ou de ses pairs

Communication
- Structurer ses idées
- Confronter sa compréhension de mots communs au langage courant et au langage mathématique
- Mobiliser différents modes de représentation
- Expérimenter différentes façons de transmettre un message à caractère mathématique
- Expliquer son raisonnement

Bibliographie

Orientations générales

ABRANTES, Paulo, Lurdes SERRAZINA et Isolina OLIVEIRA. *A Matemática na Educação Básica*, Lisbonne, Departamento da Educação Básica, 1999, 129 p.

BARBEROUSSE, Anouk. « Un dédale conceptuel dans l'empire des probabilités, Dieu joue-t-il aux dés? », *Sciences et avenir*, Paris, hors-série, octobre-novembre 2001, nº 128, p. 16-22.

BURKE, Maurice J. et Frances R. CURCIO (dir.). *Learning Mathematics for a New Century: 2000 Yearbook*, Reston, National Council of Teachers of Mathematics, 2000, 240 p.

CUOCO, Albert A. et Frances R. CURCIO (dir.). *The Roles of Representation in School Mathematics: 2001 Yearbook*, Reston, National Council of Teachers of Mathematics, 2001, 282 p.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT OF ENGLAND. *The National Curriculum for England: Mathematics*, [En ligne], 1999, [http://www.nc.uk.net].

DEPARTMENT OF EDUCATION, GOVERNMENT OF WEST AUSTRALIA. *Mathematics: Student Outcome Statements*, [En ligne], 1998, [http://www.eddept.wa.edu.au/outcomes/maths/mathmenu.htm] (septembre 2000).

HOUSE, Peggy A. et Arthur F. COXFORD (dir.). *Connecting Mathematics across the Curriculum: 1995 Yearbook*, Reston, National Council of Teachers of Mathematics, 1995, 245 p.

MASON, John. *L'esprit mathématique*, Mont-Royal, Modulo, 1994, 178 p. (Collection La spirale).

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. *Principles and Standards for School Mathematics*, Reston, National Council of Teachers of Mathematics, 2000, 402 p.

PAULOS, John Allen. *Innumeracy, Mathematical Illiteracy and its Consequences*, New York, Vintage Books, 1990, 180 p.

PORTUGAL, DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PORTUGAL. *Currículo Nacional: Competéncias Essenciais – Matemática*, 2001, p. 57-71.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide pédagogique, primaire, mathématique, fascicule K, Résolution de problèmes*, document 16-2300-11, Québec, ministère de l'Éducation, 1988, 94 p.

STIFF, Lee V. et Frances R. CURCIO (dir.). *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12: 1999 Yearbook*, Reston, National Council of Teachers of Mathematics, 1999, 288 p.

WALTER, Anne. « Quelle géométrie pour l'enseignement en collège? », *Petit x*, 2000-2001, nº 54, p. 31-49.

Références didactiques

ARSAC, Gilbert et autres. *Initiation au raisonnement déductif au collège*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1992, 188 p.

ARSAC, Gilbert. « Un cadre d'étude du raisonnement mathématique », *Séminaire didactique et technologies cognitives en mathématiques*, Grenoble, IMAG, 1996.

BARBIN, Évelyne. « Histoire et enseignement des mathématiques : Pourquoi? Comment? », *Bulletin AMQ*, mars 1997, vol. XXXVII, nº 1, p. 20-25.

BECKER, Jerry P. et Shigeru SHIMADA (dir.). *The Open-Ended Approach: A New Proposal for Teaching Mathematics*, Reston, NCTM, 1997, 175 p.

DESCAVES, Alain. *Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes*, Paris, Hachette Éducation, 1992, 191 p. (Collection Pédagogies pour demain, Didactiques 1er degré).

DUPERRET, Jean-Claude. « Le geste géométrique, ou l'acte de démontrer », *Repères, Revue des IREM*, avril 2001, nº 43, p. 83-116.

DUVAL, Raymond. « Pour une approche cognitive de l'argumentation », *Annales de didactique et de sciences cognitives 3*, Strasbourg, IREM de Strasbourg, 1990, p. 195-221.

EDWARDS, Edgar L. Jr. *Algebra for Everyone*, Reston, National Council of Teachers of Mathematics, 1990, 89 p.

FRIEL, Susan, Sid RACHLIN et Dot DOYLE. *Navigating Through Algebra in Grades 6-8*, Reston, NCTM, 2001, 90 p. (Collection Navigations Series).

GROS, Daniel. « Une enquête statistique au service de la proportionnalité », *Repères, Revue des IREM*, juillet 2001, nº 44, p. 69-81.

KILPATRICK, Jeremy, Jane SWAFFORD et Bradford FINDELL. *Adding It Up, Helping Children Learn Mathematics*, Washington, National Academy Press, 2001, 250 p.

LITWILLER, Bonnie et George BRIGHT (dir.). *Making Sense of Fractions, Ratios and Proportions: 2002 Yearbook and Classroom Activities*, Reston, NCTM, 2002, 261 p. et 58 p.

OWENS, Douglas T. (dir.). *Research Ideas for the Classroom: Middle Grades Mathematics*, New York, Macmillan Library Reference, 1993, 350 p.

PUGALEE, David K. et autres. *Navigating Through Geometry in Grades 6-8*, Reston, NCTM, 2001, 114 p. (Collection Navigations Series).

RENÉ DE COTRET, Sophie. *Étude de l'influence des variables : indice de proportionnalité du thème et nombre de couples de données sur la reconnaissance. Le traitement et la compréhension de problèmes de proportionnalité chez les élèves de 13-14 ans*, thèse de doctorat, Grenoble, Université Joseph Fourier, 1991, 276 p.

RICHARD, Philippe R. *Modélisation du comportement en situation de validation : Diagnostic sur les stratégies de preuve et sur leur raisonnement employés en géométrie par des élèves de niveau secondaire*, thèse de doctorat, Barcelone, Université autonome de Barcelone, 2000, 335 p.

ROUCHE, Nicolas. *Pourquoi ont-ils inventé les fractions?*, Paris, Ellipses, 1998, 126 p. (Collection L'Esprit des sciences).

VAN DE WALLE, John A. *Elementary School Mathematics : Teaching Developmentally*, 2e édition, New York, Longman, 1994, 467 p.

Ouvrages de référence

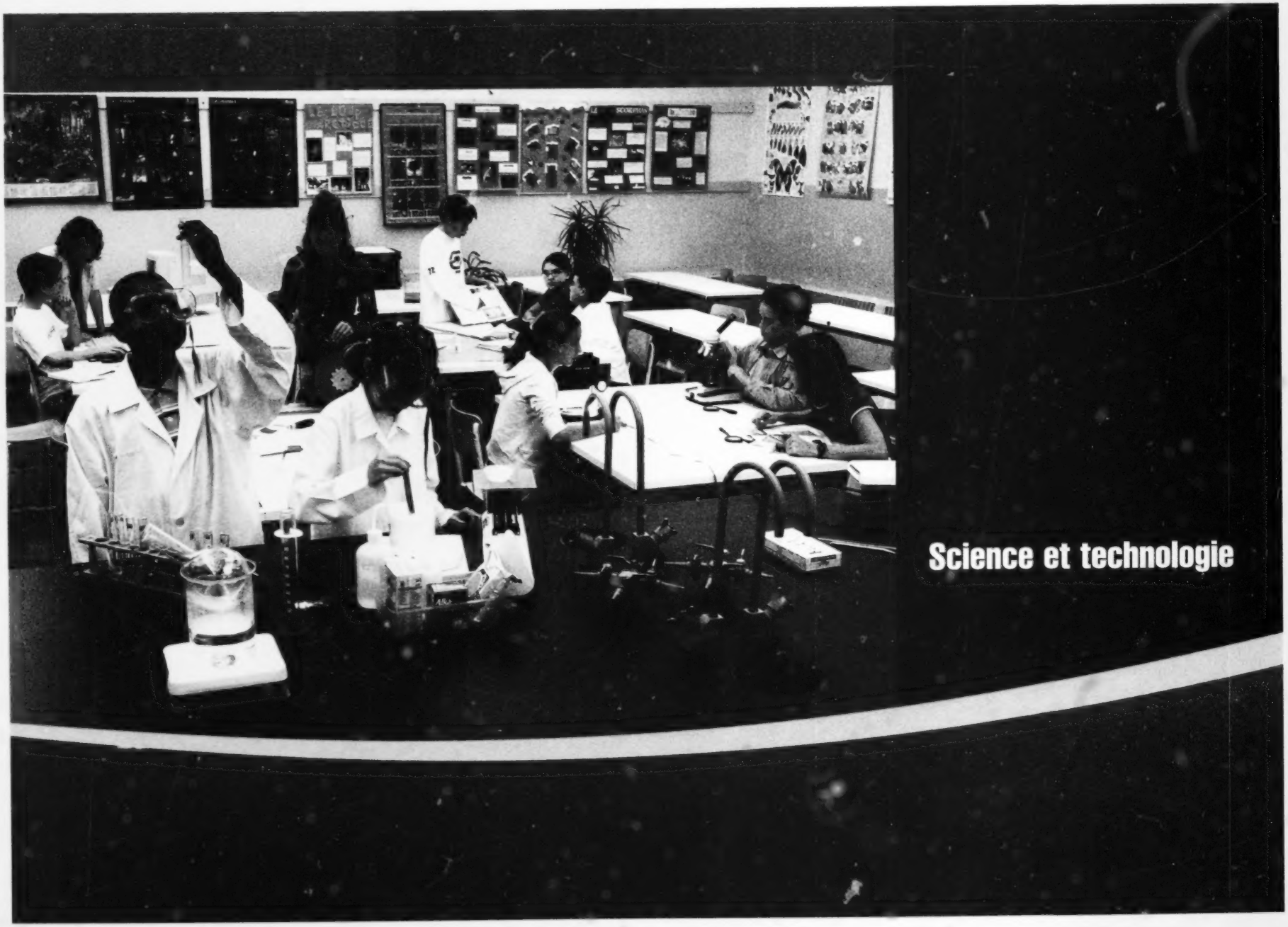
BARUK, Stella. *Dictionnaire de mathématiques élémentaires*, Paris, Seuil, 1992, 1324 p.

BOUVIER, Alain et Michel GEORGE, sous la direction de François LE LYONNAIS. *Dictionnaire des mathématiques*, Paris, PUF, 1983, 834 p.

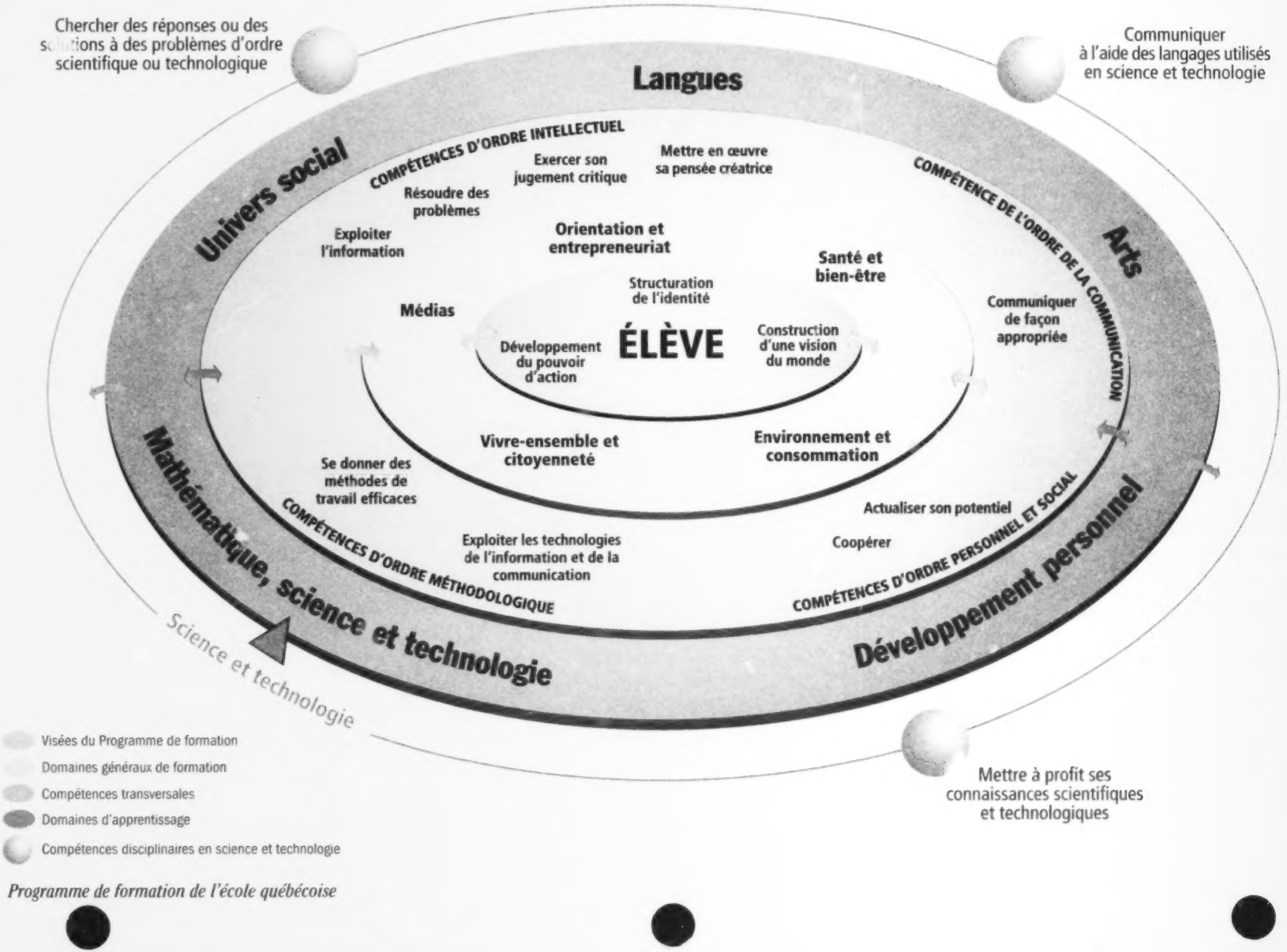
BURTON, David M. *The History of Mathematics: An introduction*, Dubuque, WCB, 1988, 678 p.

MANKIEWICZ, Richard. *L'histoire des mathématiques*, Paris, Seuil, 2001, 192 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Graphisme, notations et symboles utilisés en mathématique au secondaire*, document d'information 16-3306, Québec, ministère de l'Éducation, 1996, 31 p.


Science et technologie

Apport du programme de science et technologie au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation de la discipline

La science et la technologie jouent un rôle sans cesse grandissant dans nos vies et contribuent d'une façon déterminante à la transformation des sociétés. Elles sont omniprésentes aussi bien dans la multitude des objets constituant notre environnement quotidien que dans les nombreuses sphères de l'activité humaine. Toutefois, le rythme de leur évolution augmente de façon si importante que bon nombre de citoyens se sentent dépassés par l'émergence rapide des savoirs, par leur quantité de même que par leur complexité. Ils ne disposent pas forcément du bagage de connaissances et du recul nécessaires pour en saisir les retombées et en comprendre la portée et les limites. Il leur est par conséquent difficile d'adopter une attitude critique à l'égard des questions d'ordre éthique que la science et la technologie soulèvent et de participer activement à certaines décisions concernant la société démocratique à laquelle ils appartiennent.

Le programme de science et technologie regroupe en une seule discipline cinq champs disciplinaires d'ordre scientifique (chimie, physique, biologie, astronomie, géologie) et divers champs d'applications technologiques accessibles par des repères culturels (la technologie de conception mécanique et les technologies médicales, alimentaires, minières, etc.). Ce regroupement est motivé par le grand nombre de concepts communs qui relient ces champs entre eux, par la complémentarité qui en découle et par le besoin fréquent de faire appel aux contenus et aux méthodes de plusieurs de ces champs pour résoudre des problèmes ou expliquer des phénomènes naturels. Dans son effort pour comprendre le monde qui nous entoure, la science s'appuie fréquemment sur les développements de la technologie. Celle-ci s'efforce de répondre à nos besoins par la conception d'objets techniques et par des réalisations technologiques. Ce faisant, elle tire profit à son tour des principes, des lois et des théories scientifiques, tout en leur offrant un champ d'application. Cette interdépendance est telle que, sur le terrain, il est souvent difficile d'établir une distinction claire et nette entre science et technologie.

Il importe de rappeler que la science et la technologie nous interpellent tous à des degrés divers. La curiosité à l'égard des phénomènes qui nous entourent et la fascination pour l'innovation en science et en technologie ne sauraient être exclusivement le lot des scientifiques. Pour entretenir son autonomie, chaque individu a besoin de comprendre l'environnement matériel et vivant avec lequel il interagit, de retracer l'origine et l'évolution de la vie et de saisir la complexité des relations que les êtres vivants entretiennent avec leur milieu.

Par ailleurs, l'activité scientifique et l'activité technologique ne diffèrent pas foncièrement des autres secteurs de l'activité humaine. Elles s'inscrivent l'une et l'autre dans un contexte social et culturel et elles sont le fruit du travail d'une communauté qui construit de manière collective de nouveaux savoirs sur la base de connaissances acquises antérieurement. Dans ces domaines, tout comme dans la démarche individuelle d'apprentissage, l'évolution des connaissances ne se fait pas de façon linéaire et additive. Fortement marquées par le contexte historique, social, culturel, politique et religieux dans lequel elles s'inscrivent, les connaissances scientifiques et technologiques avancent tantôt à petits pas, par approximations successives, tantôt par bonds; elles connaissent parfois des périodes de stagnation auxquelles peuvent succéder des progressions spectaculaires.

Enfin, ces activités sollicitent tout autant l'imagination, la créativité, le désir d'explorer et le plaisir de la découverte que le besoin de comprendre et d'expliquer. À ce titre, la science et la technologie ne constituent pas l'apanage de quelques initiés et il n'est pas nécessaire pour s'y intéresser de viser une carrière scientifique ou technologique. Le développement de l'intérêt pour la science et la technologie peut être suscité de différentes façons, que l'école a la responsabilité d'exploiter. Cette dernière est appelée à jouer un rôle charnière pour amener les jeunes à acquérir une culture scientifique et technologique qui favorise leur intégration à la société. En effet, faisant partie intégrante des sociétés qu'elles ont largement contribué à façonner, la science et la technologie représentent à la fois un aspect important de notre héritage culturel et un facteur d'évolution déterminant.

Au cours du primaire, l'élève a abordé, par l'observation et la manipulation, des problématiques issues d'un environnement progressivement élargi, aussi bien naturel que construit. Il a proposé des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique. Ce faisant, il a construit ses propres connaissances, apprivoisé des concepts et poursuivi son appropriation des façons de faire associées à la science et à la technologie (démarches d'expérimentation, d'observation, de conception, d'analyse, de réalisation, etc.). Par des manipulations, il s'est également familiarisé avec des règles et des consignes de sécurité.

Le programme de science et technologie du premier cycle du secondaire vise, comme celui du primaire, à développer chez les élèves une culture scientifique et technologique de base accessible à tous. Il importe en effet d'amener les élèves à enrichir graduellement cette culture, de leur faire prendre conscience du rôle qu'elle joue dans leur capacité de prendre des décisions éclairées et de leur faire découvrir le plaisir que l'on peut retirer de la science et de la technologie. Le programme cible le développement de trois compétences interreliées qui se rattachent à des dimensions complémentaires de la science et de la technologie : les aspects pratiques et méthodologiques; les aspects théoriques, conceptuels et historiques; et les aspects relatifs à la communication. Bien que les intentions globales qui émergent des trois compétences visées soient sensiblement les mêmes au primaire qu'au secondaire, les exigences relatives à leur développement sont plus élevées au secondaire.

Les trois compétences pour le premier cycle du secondaire sont les suivantes :

- Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique;
- Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques;
- Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie.

La première compétence met l'accent sur la dimension méthodologique. Elle est axée sur l'appropriation de concepts et de stratégies à l'aide des démarches d'investigation et de conception qui caractérisent respectivement le travail du scientifique et celui du technologue. Par *démarches d'investigation*, en science, on entend non seulement la démarche expérimentale, mais aussi l'exploration et l'observation sur le terrain, les sondages, les enquêtes, etc. En technologie, on privilégie la démarche de conception pour le premier cycle puisqu'elle constitue un terrain fertile pour aborder les concepts abstraits de manière concrète et dans l'action. Il ne s'agit cependant pas de la seule démarche possible. De façon générale, cette compétence se développe dans l'action, l'élève étant appelé à se poser des questions et à tenter d'y répondre en observant, en manipulant, en mesurant, en construisant ou en expérimentant, que ce soit dans un laboratoire, dans un atelier ou sur le terrain.

La deuxième compétence met l'accent sur la conceptualisation et le transfert des apprentissages, notamment dans la vie quotidienne. Elle implique aussi une réflexion sur la nature même des connaissances scientifiques et technologiques, leur évolution et leurs multiples retombées, notamment sur les plans économique et social. L'élève est amené à s'approprier les concepts qui permettent de comprendre des phénomènes naturels ainsi qu'à analyser le fonctionnement d'objets techniques. Ces concepts sont abordés comme des outils qui permettent de mieux comprendre le monde et de porter des jugements éclairés. Par ailleurs, ils ne sont pas étudiés de manière isolée, mais dans leurs interrelations, en fonction des problèmes à résoudre ou des objets à concevoir.

La troisième compétence, indissociable des deux autres, est de l'ordre de la communication. Elle fait appel aux divers langages propres à cette discipline et essentiels au partage d'information, de même qu'à l'interprétation et à la production de messages à caractère scientifique ou technologique. Elle postule non seulement la connaissance d'une terminologie et d'un symbolisme spécialisés, mais aussi leur utilisation judicieuse, notamment par l'adaptation du discours aux interlocuteurs ciblés.

Ces compétences se développent en interaction les unes avec les autres et non de manière isolée et séquentielle. L'appropriation des méthodes et des démarches propres à la discipline demande en effet que l'on connaisse et mobilise les concepts et les langages qui y correspondent. Elle s'effectue dans les divers contextes qui contribuent à donner sens et portée à ces méthodes et à ces démarches.

Enfin, les compétences sont indissociables des objets d'étude que privilégie le programme de science et technologie. Ces derniers proviennent de divers champs disciplinaires, soit la géologie, l'astronomie, la biologie, la physique, la chimie et les technologies. Ils sont regroupés en une seule discipline – science et technologie – qui met en relation ces champs du savoir dans le cadre de problématiques liées à l'univers matériel, à l'univers vivant, à l'univers technologique, de même qu'à la Terre et à l'espace. Les concepts prescrits permettent de rendre compte des phénomènes en rapport avec ces problématiques et constituent, chacun à leur manière, des ressources essentielles au développement des compétences.

Le développement de compétences se poursuivra au deuxième cycle du secondaire en s'appuyant sur les concepts et les démarches abordés au premier cycle. Les divers champs disciplinaires et leur contenu respectif seront examinés sous l'angle de leurs impacts sur l'individu et la société.

Relations entre la science et la technologie et les autres éléments du Programme de formation

La discipline *Science et technologie* présente de nombreuses relations avec les autres éléments du Programme de formation, à savoir les domaines généraux de formation, les compétences transversales, la mathématique et les autres domaines d'apprentissage.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les problématiques associées aux domaines généraux de formation trouvent un écho important dans celles que soulèvent la science et la technologie dans nos vies, en raison notamment de leurs répercussions sur l'économie, l'environnement, la santé et le bien-être. Les nombreuses problématiques liées à la santé, à la sexualité et au bien-être des adolescents bénéficient largement des connaissances acquises par l'élève en science et technologie. Celles-ci lui permettent également de prendre davantage conscience de l'interdépendance des systèmes à l'échelle planétaire dans le domaine de l'environnement. Des questions telles que la gestion des déchets, la réduction de l'émission de polluants, l'amincissement de la couche d'ozone, la protection de la faune et de la flore ainsi que les enjeux éthiques liés aux biotechnologies interpellent l'humain dans ses rapports avec l'univers et méritent d'être abordées dans une perspective de responsabilisation et de développement durable. Dans le domaine de la consommation, l'élève peut mettre à profit les connaissances qu'il a acquises en science et technologie pour effectuer des choix judicieux et agir en consommateur averti. Cela lui permet d'adopter une attitude plus critique à l'égard de l'information véhiculée par les médias qui influencent largement son rapport au monde qui l'entoure.

Dans le domaine de l'orientation et de l'entrepreneuriat, les diverses activités que l'élève est appelé à réaliser pour développer ses compétences en science et technologie sont autant de situations susceptibles de l'amener à mieux comprendre le travail du scientifique ou du technologue. Ces activités présentent des exigences ainsi que des défis et procurent des satisfactions qui aident l'élève à prendre conscience de ses champs d'intérêt et de ses aptitudes et à les exploiter, contribuant ainsi à son orientation scolaire et professionnelle. En se responsabilisant par rapport à son avenir, à sa santé, à son environnement et à ses habitudes de consommation sans se laisser influencer par les médias, l'élève participe de façon plus éclairée à la vie démocratique de la société dans son ensemble et fait ainsi l'apprentissage d'une citoyenneté responsable.

Relations avec les compétences transversales

Pour développer ses compétences en science et technologie, l'élève est appelé à mettre à contribution plusieurs compétences transversales. Ainsi, la quête de réponses à des questions d'ordre scientifique ou la recherche de solutions à des problèmes d'ordre technologique l'amènent à développer ses habiletés en matière de résolution de problèmes et à les adapter à la nature particulière de ces contextes. Elles font aussi appel à la capacité de se donner des méthodes de travail efficaces, l'élève devant planifier ses démarches et les ajuster au besoin de façon à pouvoir dégager des conclusions ou compiler des résultats qu'il réinvestira dans de nouvelles situations. En s'engageant dans l'exploration de diverses pistes d'investigation ou de scénarios de réalisation, l'élève met en œuvre sa pensée créatrice. Il mobilise ses ressources personnelles pour exploiter de nouvelles idées ou de nouveaux concepts. Il apprend ainsi à mieux actualiser son potentiel. Lorsqu'il considère des solutions ou des hypothèses, il accepte de prendre des risques intellectuels. Avec le temps, il apprend à se faire confiance et s'accorde le droit à l'erreur.

L'élève doit également faire appel à son jugement critique pour mettre à profit ses connaissances, notamment lorsqu'il analyse, même sommairement, certaines retombées de la science et de la technologie. Il doit s'appuyer sur des faits et conserver une certaine distance à l'égard des influences médiatiques, des pressions sociales et des idées reçues. Qu'il soit à la recherche de réponses ou de solutions à des problèmes scientifiques ou technologiques ou qu'il essaie de comprendre des phénomènes qui l'entourent, l'élève est amené à exploiter l'information de façon judicieuse. Par ailleurs, pour développer ses connaissances en science et en technologie, il est nécessairement appelé à coopérer, puisque font partie intégrante de la démarche d'apprentissage : le partage d'idées ou de points de vue, la validation par les pairs ou par des experts de même que la collaboration à diverses activités de recherche, d'expérimentation ou de conception. Enfin, l'appropriation de concepts étant liée à la connaissance du langage propre à la science et à la technologie, ces dernières contribuent au développement de la compétence de l'élève à communiquer de façon appropriée.

L'essor des technologies de l'information et de la communication a contribué de façon significative aux récentes avancées dans le monde de la science et de la technologie. La compétence à exploiter les technologies de l'information et de la communication peut s'avérer un atout

important pour l'élève. Divers moyens sont susceptibles de faciliter sa démarche d'investigation : traitement rapide de l'information, recherche, organisation et archivage de l'information, création et utilisation d'une base de données, modélisation, augmentation de la portée de ses sens grâce à des périphériques. De plus, en se joignant à une communauté scientifique virtuelle, il peut partager de l'information, avoir recours à des experts en ligne, échanger des données, communiquer les résultats de sa démarche et les confronter à ceux de ses pairs en participant à un forum de discussion ou à une vidéoconférence.

Relations avec les autres disciplines

Dans une perspective de formation qui se veut intégrée, il importe de ne pas dissocier les apprentissages effectués en science et technologie de ceux réalisés dans d'autres disciplines. Puisqu'une discipline se définit, entre autres choses, par sa manière de percevoir le réel et le regard particulier qu'elle porte sur le monde, elle peut s'enrichir de l'éclairage complémentaire qu'apportent les autres disciplines comme elle peut contribuer à les éclairer à son tour.

De ce point de vue, le programme de science et technologie présente des liens intéressants avec la géographie de même qu'avec l'histoire et éducation à la citoyenneté. D'une part, avec la géographie, le programme aborde de façon plus particulière des connaissances liées au milieu naturel que l'élève pourra réinvestir pour comprendre l'organisation du territoire et certains enjeux territoriaux. D'autre part, des liens sont possibles avec l'histoire et éducation à la citoyenneté, car la science et la technologie constituent un aspect important des réalités sociales. L'étude des développements scientifiques et technologiques peut donc éclairer la compréhension que l'on a de l'histoire des sociétés. En retour, la perspective historique permet de contextualiser les développements en science et technologie.

Si la science et la technologie tirent profit de la créativité à laquelle les disciplines artistiques concourent de manière privilégiée, elles apportent à leur tour une contribution à ces disciplines. Par exemple, les instruments de musique, en tant qu'objets techniques, sont conçus pour répondre à certains besoins et il peut être intéressant de mieux comprendre leur fonctionnement.

Il en est de même en ce qui concerne l'éducation physique et à la santé. En s'intéressant aux matériaux utilisés dans la fabrication de divers équipements sportifs, l'élève arrive à mieux saisir l'influence de ces matériaux sur les forces et les mouvements impliqués dans les activités physiques qu'il pratique.

D'autres disciplines fournissent à l'élève des outils essentiels au développement de ses compétences en science et technologie. C'est le cas notamment du français et de l'anglais, qui lui permettent d'acquérir des connaissances langagières utiles dans diverses activités scientifiques et technologiques. Qu'il s'agisse de lire ou d'écrire des textes variés ou encore de communiquer oralement, les compétences que l'élève développe dans ses cours de français s'avèrent indispensables pour avoir accès à une information pertinente, décrire ou expliquer un phénomène ou encore justifier un choix méthodologique. Par ailleurs, l'utilisation de la langue anglaise comme moyen de communication en science et en technologie étant très répandue, la connaissance de cette langue constitue un atout pour l'élève en quête d'information.

De son côté, la mathématique présente un corps de connaissances utiles à la science et à la technologie. Elle permet, par exemple, de modéliser les relations qui existent entre certaines variables. De plus, lorsque l'élève entreprend une démarche scientifique ou technologique, il est souvent amené à mesurer, à dénombrer, à calculer des moyennes, à appliquer des notions de géométrie, à visualiser dans l'espace et il doit choisir divers modes de représentation à plusieurs étapes de cette démarche. Par le vocabulaire, le graphisme, la notation et les symboles qu'elle offre, la mathématique constitue aussi un langage dont peuvent tirer profit la science et la technologie.

Enfin, la science et la technologie bénéficient largement des compétences développées en enseignement moral et religieux, en raison notamment des multiples questions d'ordre éthique qui y sont abordées, comme celles de l'intervention de l'humain sur la reproduction ou sur l'environnement.

Contexte pédagogique

Le programme de science et technologie sollicite la curiosité, la créativité, l'esprit critique et l'autonomie de l'élève et mise sur sa participation active à ses apprentissages. Il convient donc de privilégier des situations d'apprentissage et d'évaluation contextualisées, ouvertes et intégratives qui débouchent sur des activités diversifiées, susceptibles d'intéresser l'élève et de donner un sens concret aux objets d'étude.

Qualités des situations d'apprentissage et d'évaluation

Une situation est contextualisée dans la mesure où elle s'inspire de phénomènes naturels, de questions d'actualité, de problèmes du quotidien ou de grands enjeux de l'heure. Les préoccupations en matière de consommation, d'environnement, de santé, de bien-être, d'économie et de gestion responsable des ressources sont autant de sujets qui mettent à contribution la science et la technologie et qui peuvent éveiller l'intérêt de l'élève.

Une situation est ouverte lorsqu'elle présente des données de départ susceptibles de fournir différentes pistes de solution. Ces données peuvent être complètes, implicites ou superflues. Certaines peuvent aussi faire défaut et nécessiter une recherche qui débouchera sur de nouveaux apprentissages. Leur analyse implique donc de les trier et de sélectionner celles que l'on juge pertinentes.

Une situation est intégrative lorsqu'elle permet de mobiliser des connaissances issues des différents univers du contenu de formation : l'univers technologique, l'univers matériel, l'univers vivant ainsi que la Terre et l'espace. L'intégration exige non seulement la mobilisation de connaissances d'origines diverses, mais également leur articulation.

Finalement, une même situation peut générer des activités d'apprentissage diversifiées. Par rapport à une situation ou une problématique donnée, l'élève peut être appelé à jouer un rôle d'investigation lors d'une expérimentation en laboratoire, d'une exploration sur le terrain ou de la construction d'un objet technique en atelier. Il peut rechercher activement, seul ou en collaboration avec ses pairs, des explications pour satisfaire sa curiosité personnelle à l'égard de certains phénomènes ou des principes de fonctionnement d'un appareil. Qu'il ait à rédiger un rapport de recherche, à formuler des questions ou à proposer des explications, il doit employer un langage approprié. Il profite également des périodes réservées pour la communication orale ou écrite d'information, par exemple à l'occasion d'événements tels que la présentation d'une recherche ou encore la participation à une exposition ou à un débat.

Rôle de l'enseignant

Dans ce type de situation, il importe d'offrir à l'élève un encadrement qui soit à la fois souple et rigoureux. L'encadrement doit être souple, c'est-à-dire laisser une place au questionnement et donner à l'élève suffisamment de latitude pour qu'il puisse explorer diverses pistes et faire des choix. Il doit aussi être rigoureux, c'est-à-dire amener l'élève à se conformer aux règles et aux conventions qui régissent l'activité scientifique et technologique. À tout moment, l'enseignant s'assure que l'élève n'est pas submergé par la quantité des informations qu'il a à traiter. Il est conscient de l'importance de soutenir autant la sélection des informations pertinentes pour le projet ou la résolution du problème que la recherche d'informations nouvelles. En effet, il faut comprendre que si, initialement, les situations sont ouvertes, elles doivent être circonscrites à un projet ou un but réalistes et offrir les ressources adéquates.

Ainsi, lors d'une expérimentation en laboratoire ou d'une exploration sur le terrain, l'élève est appelé à contribuer à l'élaboration et à la mise en œuvre de ses démarches. L'enseignant favorise l'autonomie de l'élève en lui fournissant un matériel varié qui lui permet de considérer plusieurs pistes de solution. Il balise les choix de l'élève en tenant compte des aspects de la démarche sur lesquels il veut l'amener à travailler plus particulièrement (la formulation d'une hypothèse, le concept de variable, la notion de mesure, la représentation des résultats). Il lui fournit, au besoin, des explications appropriées pour l'aider à cheminer. Il peut envisager, à l'occasion, l'apprentissage par essais et erreurs, réservant alors du temps pour analyser adéquatement les sources d'erreurs.

Conçue elle aussi comme un processus de création, la démarche de conception d'un objet technique doit accorder une place importante à la recherche d'idées ingénieuses pour satisfaire un besoin. La construction de l'objet est donc précédée d'une analyse du problème en cause et d'une étude du principe de fonctionnement. L'élève est incité à participer à des échanges d'idées, à présenter ses propositions sous forme de plans ou de schémas, à comparer ses plans et schémas à ceux des autres et à envisager en équipe plusieurs solutions.

Ouverture de la classe aux ressources externes

Diverses ressources culturelles peuvent également être mises à profit. Les musées, les centres de recherche, les firmes d'ingénieurs, le milieu médical, les industries et entreprises locales ou toute autre ressource communautaire sont autant de richesses à solliciter pour le développement d'une culture scientifique et technologique. Le recours aux

spécialistes est courant dans l'exercice de la science et de la technologie. Les activités faisant appel à ces derniers permettent aux élèves de se familiariser avec les ressources scientifiques et technologiques du milieu, de côtoyer des passionnés du domaine de la science et de la technologie en plus de s'éveiller à des perspectives de carrière. Il est à souhaiter que des relations durables s'établissent entre le milieu scolaire et la communauté scientifique et technologique.

Évaluation dans un contexte d'apprentissage

Par ailleurs, en science et technologie, l'évaluation s'effectue en conformité avec les orientations du Programme de formation. Elle est conçue comme un soutien à l'apprentissage et porte sur le développement des compétences disciplinaires pour lequel la maîtrise des concepts est essentielle. L'évaluation doit utiliser le même type de situation (contextualisée, ouverte, intégrative et permettant des activités diversifiées) tant en cours d'apprentissage qu'en fin de cycle. Elle suppose également une régulation qui permet d'apporter les ajustements nécessaires au développement des compétences.

Exemple d'une situation d'apprentissage

L'exemple illustré dans le schéma qui figure à la page suivante présente une situation d'apprentissage contextualisée, intégrative et ouverte, qui peut donner lieu à diverses activités d'apprentissage. Une telle situation permet à l'élève de donner un sens aux concepts de la discipline en les intégrant à un contexte dans lequel leur usage s'avère pertinent. Elle permet aussi d'établir plusieurs liens avec les intentions éducatives des domaines généraux de formation de même qu'avec d'autres disciplines. Elle sollicite par ailleurs le recours à des compétences aussi bien transversales que disciplinaires. Les divers éléments du Programme de formation susceptibles de présenter des liens avec la situation d'apprentissage sont indiqués en rouge. Il va de soi que l'orientation que l'on choisit de donner à cette situation d'apprentissage peut mener au développement d'une partie de ces liens seulement.

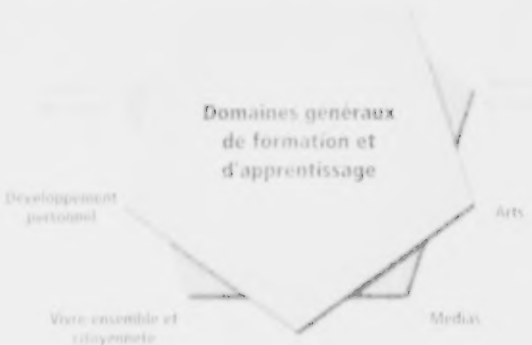
Cette situation est contextualisée dans la mesure où elle prend appui sur un problème du quotidien et comporte des liens avec plusieurs domaines généraux de formation (*Santé et bien-être, Environnement et consommation, Orientation et entrepreneuriat*). Elle permet aussi de faire appel aux repères culturels suggérés dans le programme ou à d'autres qui pourraient s'avérer pertinents. Ainsi, le problème de la « conservation des aliments » repose sur certaines « transformations des aliments », déjà indiquées comme repères culturels. Ces liens peuvent faire en sorte que les apprentissages effectués en classe débouchent sur des activités qui se passent au delà des murs de l'école.

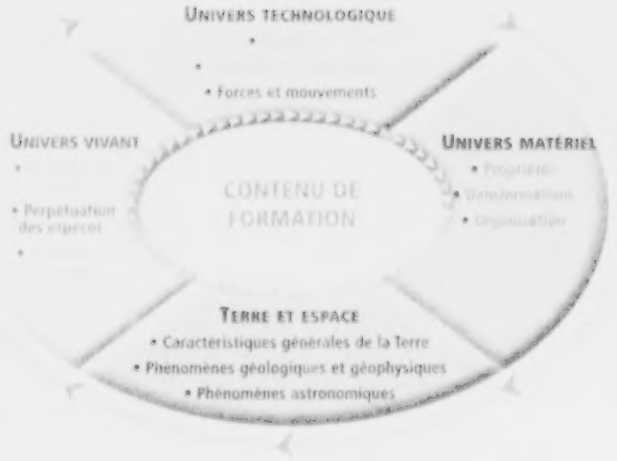
La situation est aussi intégrative dans la mesure où elle mobilise et met en relation des concepts puisés dans plusieurs univers du contenu de formation : l'univers matériel (organisation, propriétés et transformations), l'univers vivant (diversité de la vie et maintien de la vie) et l'univers technologique (ingénierie et systèmes technologiques). Pour traiter la situation, l'élève peut faire appel à divers concepts et établir entre eux des relations : cellules animales et végétales, molécules et atomes, changements chimiques et physiques, états de la matière, température, conservation de la matière, mélanges, solutions, acidité et basicité, propriétés caractéristiques, masse et volume.

La situation permet également d'établir des liens avec la mathématique. Par exemple, si la technique de conservation privilégiée est la dessiccation, il peut être intéressant de déterminer le pourcentage d'eau résiduelle dans l'aliment à divers niveaux de traitement et d'établir ensuite la relation entre ce pourcentage et le temps de conservation. D'autres facteurs peuvent être pris en considération par ceux qui recherchent de plus grands défis. On peut aussi établir des liens avec d'autres domaines d'apprentissage, par exemple celui de l'univers social. En effet, le problème de la conservation des aliments pourrait être abordé du point de vue de l'histoire, ce qui permettrait de voir comment la sédentarité et l'invention de l'agriculture ont modifié le genre de vie des individus et entraîné le besoin de mettre au point des techniques de conservation des aliments.

Enfin, la situation est ouverte, les données étant assez générales pour permettre d'aborder le problème de plusieurs façons (dessiccation, stérilisation, acidification, etc.). L'enseignant propose des activités d'apprentissage variées en tenant compte des connaissances antérieures des élèves. La situation peut être simplifiée ou, au contraire, enrichie pour répondre aux besoins particuliers des élèves. Quelle que soit la porte d'entrée privilégiée, l'élève devra recueillir des informations, mobiliser diverses ressources, tant internes qu'externes, et réaliser de nouveaux apprentissages pour résoudre le problème et le faire de façon sécuritaire. Il aura également l'occasion d'exercer et de développer les trois compétences visées par le programme de science et technologie.

EXEMPLE D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE EN SCIENCE ET TECHNOLOGIE





Éléments du Programme de formation susceptibles de présenter des liens avec la situation d'apprentissage.

EXEMPLE D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE EN SCIENCE ET TECHNOLOGIE

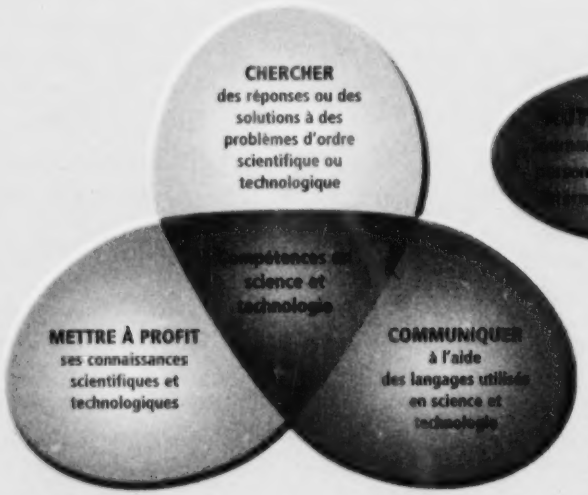
La conservation des aliments

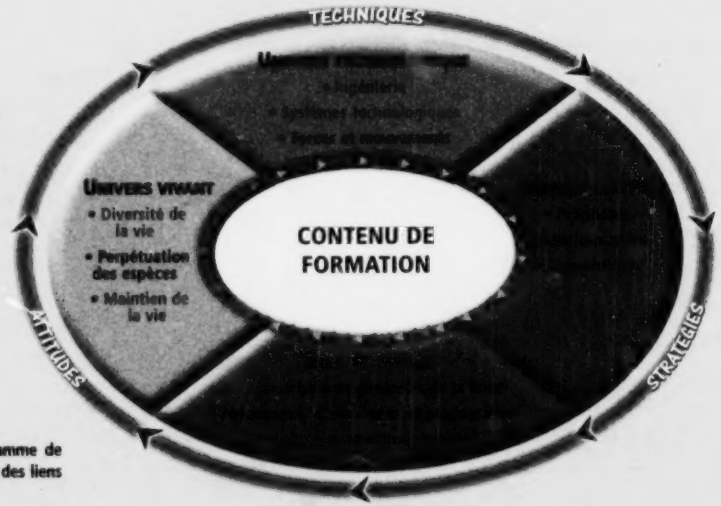
Les aliments que nous retrouvons dans notre assiette sont nécessaires à notre survie. Cependant, ils ne se conservent pas éternellement. Bien vite, ils ne sont plus comestibles et deviennent, dans certains cas, toxiques et même mortels.

Leur apparence se transforme et ils se mettent à dégager de drôles d'odeurs. Pour ralentir le plus possible cette décomposition, les humains ont découvert diverses méthodes de conservation des aliments. Celles-ci ont alors largement contribué à améliorer les chances de survie et la santé des individus. Elles ont aussi eu un impact sur la consommation et le commerce des aliments.

C'est par l'étude des causes de la décomposition des aliments ainsi que des besoins des humains qu'il est possible de déterminer le ou les moyens les plus appropriés pour conserver un aliment.

Choisir une méthode ou construire un dispositif pour conserver le plus longtemps possible un aliment.





EN ROUGE : Éléments du Programme de formation susceptibles de présenter des liens avec la situation d'apprentissage.

Programme de formation de l'école québécoise

COMPÉTENCE 1 Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique

Sens de la compétence

La science et la technologie se distinguent notamment par la rigueur qui caractérise leurs démarches de résolution de problèmes. Ces problèmes, dont l'origine est soit une question, soit un besoin, comportent des données initiales, un but à atteindre et des contraintes. Quant aux démarches, elles exigent le recours à des stratégies d'investigation qui nécessitent créativité, méthode, rigueur, ingéniosité, curiosité, persévérance et modestie. Apprendre à effectuer ce type de démarches permet de mieux comprendre la nature de l'activité scientifique et technologique.

Le fait de chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique implique de recourir aux modes de raisonnement et aux démarches méthodologiques propres à la science et à la technologie. Bien qu'elles reposent sur des procédés systématiques, ces démarches ne sont pas à l'abri d'erreurs et peuvent faire appel au tâtonnement. En effet, leur concrétisation exige un questionnement continuel afin de valider le travail en cours et d'effectuer les ajustements nécessaires en fonction des buts fixés ou des choix effectués. Le résultat final d'une expérience ou d'une conception révèle parfois certaines difficultés qui amènent de nouveaux problèmes. Ainsi, les acquis sont toujours considérés comme provisoires et s'inscrivent dans un processus continu de recherche et d'élaboration de nouveaux savoirs.

L'élève développe progressivement cette compétence en tentant de résoudre des problèmes relativement complexes qui requièrent la mise en œuvre de démarches d'investigation en science ou de conception en technologie. Ces démarches se distinguent par la nature des problèmes qu'elles abordent et les buts qu'elles poursuivent. Axée sur le questionnement, l'exploration, l'observation systématique et l'expérimentation, la démarche d'investigation vise à expliquer des phénomènes. Axée sur la satisfaction d'un besoin individuel ou collectif, la démarche de conception a pour objectif la construction d'objets techniques.

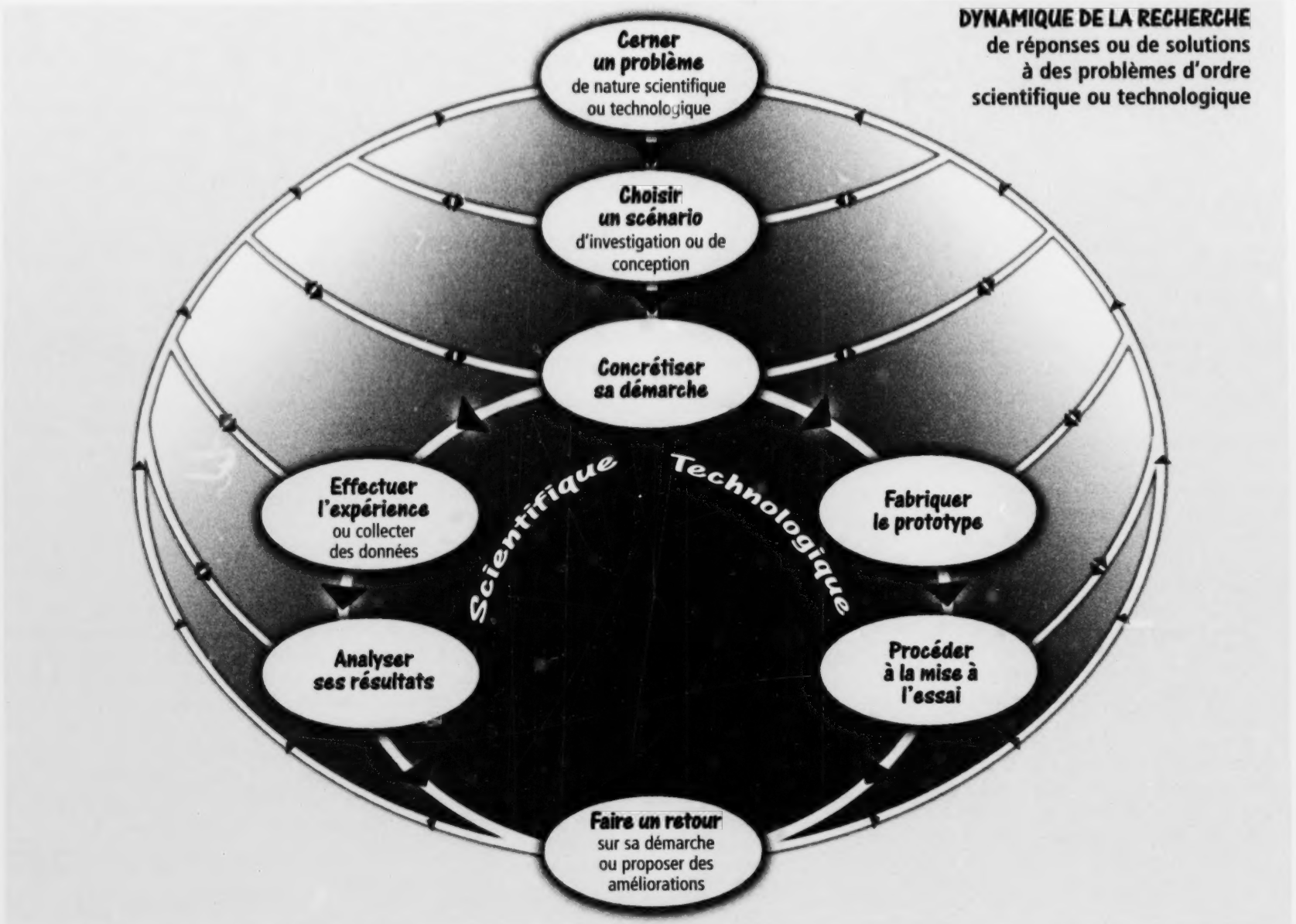
Lorsqu'il s'engage dans une démarche d'investigation scientifique, l'élève doit d'abord cerner un problème. Il lui faut donc chercher des indices significatifs et identifier les éléments pertinents qui définissent le problème. Cette démarche de questionnement est essentielle pour délimiter un cadre d'expérimentation ou d'exploration permettant de concevoir des scénarios d'investigation. C'est par la collecte de données et le traitement rigoureux qu'il en fait que l'élève peut valider ses hypothèses et, si nécessaire, redéfinir le problème, réajuster sa démarche et formuler de nouvelles questions.

Lorsqu'il s'engage dans une démarche de conception, l'élève identifie un besoin à satisfaire. Il envisage différents scénarios de réalisation en tenant compte des contraintes du cahier des charges[1] ou de ses propres exigences et des moyens dont il dispose. L'analyse de ces scénarios lui permet de planifier de façon efficace le travail à effectuer afin d'élaborer une solution ingénieuse. C'est par un examen approfondi du prototype qu'il a conçu et sa mise à l'essai que l'élève peut évaluer la solution qu'il préconise et vérifier si elle est conforme aux exigences du cahier des charges. Si cela est nécessaire, il effectue un retour sur sa démarche tout en proposant des améliorations.

En comparant ces deux démarches, l'élève pourra prendre conscience des modes de raisonnement qui leur sont communs tout en découvrant aussi leur complémentarité. En effet, si la technologie repose sur des principes scientifiques et tire profit du développement des savoirs scientifiques, la science, en contrepartie, bénéficie largement des progrès technologiques. Elle recourt souvent à la technologie pour résoudre des problèmes pratiques, la démarche d'expérimentation requérant parfois la conception de nouveaux outils. Par ailleurs, lors de la conception d'un objet technique, une expérience scientifique peut s'avérer essentielle pour vérifier les propriétés de matériaux et s'assurer qu'ils répondent aux exigences de construction.

Le schéma qui suit illustre la dynamique qui caractérise la recherche de réponses ou de solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique. Les démarches d'investigation et de conception, respectivement en science et en technologie, y sont considérées comme présentant des étapes similaires et d'autres, clairement distinctes. Les flèches de rétroaction montrent que la dynamique n'est pas nécessairement une procédure linéaire, comme une suite rigide d'opérations, mais qu'elle constitue plutôt un processus complexe où les remises en question sont possibles. La démarche devient alors l'occasion d'apprendre à partir de ses erreurs et de proposer des améliorations. Ce réseau de flèches montre également qu'il est possible de passer d'une démarche à l'autre, dans le cas, par exemple, d'une expérimentation permettant de déterminer le meilleur matériau à utiliser dans la conception d'un objet technique. De la même façon, la démarche d'investigation pourra être facilitée par la conception d'un objet technique comme un instrument de mesure.

1. Texte où l'on trouve la fonction recherchée de même que toutes les exigences et les contraintes liées à la conception et à l'utilisation de l'objet technique.


DYNAMIQUE DE LA RECHERCHE
de réponses ou de solutions
à des problèmes d'ordre
scientifique ou technologique
Cerner un problème de nature scientifique ou technologique
Choisir un scénario d'investigation ou de conception
Concrétiser sa démarche
Effectuer l'expérience ou collecter des données
Fabriquer le prototype
Analyser ses résultats
Procéder à la mise à l'essai
Faire un retour sur sa démarche ou proposer des améliorations
Scientifique
Technologique

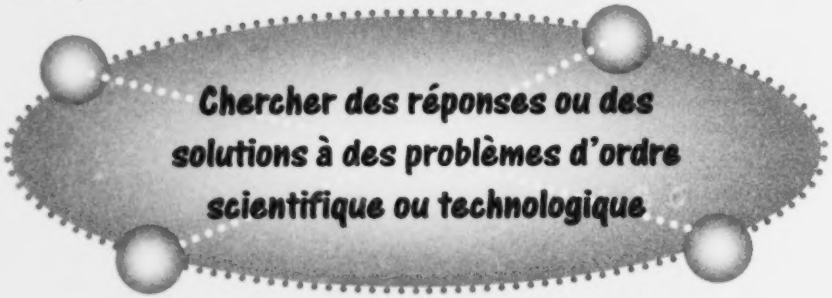
Compétence 1 et ses composantes

Cerner un problème

Identifier les caractéristiques scientifiques ou technologiques du problème • Reconnaître les éléments qui semblent pertinents • Formuler le problème

Choisir un scénario d'investigation ou de conception

Envisager divers scénarios • Tenir compte des contraintes inhérentes à chacun d'eux • Retenir un scénario susceptible de permettre d'atteindre le but visé • Justifier ses choix • Planifier sa démarche



Concrétiser sa démarche

Suivre les étapes de la planification • Au besoin, ajuster ses manipulations, revoir sa planification ou chercher une nouvelle piste de solution • Noter tout élément ou toute observation pouvant être utile

Analyser ses résultats ou sa solution

Rechercher les tendances significatives parmi les données ou procéder à la mise à l'essai du prototype • Examiner les résultats à la lumière de la démarche • Formuler de nouveaux problèmes ou proposer des améliorations • Tirer des conclusions

Critères d'évaluation

- Représentation adéquate de la situation
- Élaboration d'une démarche pertinente pour la situation
- Mise en œuvre adéquate de la démarche
- Élaboration de conclusions, d'explications ou de solutions pertinentes

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève est en mesure de mettre en œuvre autant une démarche d'investigation scientifique qu'une démarche de conception technologique. Il détermine si une situation donnée est de nature scientifique ou technologique ou si elle fait appel à ces deux dimensions. Il adapte sa démarche en conséquence et passe d'une démarche à l'autre lorsque la situation l'exige.

En ce qui a trait à la démarche d'investigation scientifique, l'élève formule des questions ou des explications provisoires pertinentes et en dégage des hypothèses vérifiables ou des prédictions vraisemblables. Il est en mesure de justifier ses hypothèses ou ses prédictions. Il élabore sa démarche et contrôle, lorsque cela est approprié, au moins une variable pouvant influencer les résultats. Dans l'élaboration de sa démarche, il choisit les outils, l'équipement et les matériaux requis parmi ceux qui sont mis à sa disposition et il a recours, si nécessaire, aux technologies de l'information et de la communication. Il met en œuvre sa démarche en travaillant de façon sécuritaire et l'ajuste au besoin. Il recueille des données valables en utilisant correctement les outils ou les instruments choisis. Il analyse les données recueillies et en tire des conclusions ou des explications pertinentes. Il propose alors, s'il y a lieu, de nouvelles hypothèses ou des modifications à sa démarche.

Pour ce qui est de la démarche de conception technologique, l'élève cerne un besoin ou prend connaissance du cahier des charges. Il examine le besoin et en extrait un problème à résoudre. Il tient compte des contraintes à respecter sur les plans de la réalisation et de l'utilisation de l'objet technique. Il étudie les principes de fonctionnement de ce dernier, les illustre à l'aide de schémas et dégage les concepts scientifiques et technologiques impliqués. Il imagine quelques solutions et retient celle qui lui semble la plus adéquate. Il fait une étude de construction de l'objet technique, ce qui lui permet de préciser la forme et la dimension des pièces, les matériaux nécessaires ainsi que les techniques d'assemblage appropriées tout en respectant les contraintes. Il construit un prototype conforme à la solution retenue en travaillant de façon sécuritaire. Au besoin, il ajuste sa démarche. Il vérifie si le prototype est fonctionnel et si la solution permet de répondre au besoin décelé ou aux exigences du cahier des charges.

COMPÉTENCE 2 Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques

Sens de la compétence

La science et la technologie ont des répercussions sur les aspects économique, social et politique de notre vie. Certaines sont positives et contribuent de façon notable à améliorer notre qualité de vie. D'autres, par contre, soulèvent des problèmes ou suscitent des enjeux d'ordre éthique à l'égard desquels il faut se situer. Toutes les sphères de l'activité humaine, qu'elles soient personnelles, sociales ou professionnelles, sont touchées à des degrés divers, de telle sorte que la science et la technologie apparaissent aujourd'hui comme des outils indispensables pour comprendre le monde dans lequel nous vivons et nous y adapter. Pour s'intégrer à la société et y exercer son rôle de citoyen, l'élève doit donc disposer d'une culture qui implique la capacité de mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques dans divers contextes de la vie quotidienne et de prendre des décisions éclairées.

La compétence qui consiste à mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques suppose que l'on s'est approprié certains concepts fondamentaux nécessaires à la compréhension de divers phénomènes ou à l'analyse d'objets techniques. Cette appropriation ne saurait toutefois se limiter à la simple maîtrise d'un formalisme mathématique ou à l'application d'une recette. Comprendre un phénomène, c'est d'abord s'en donner une représentation qualitative qui permet d'en saisir les relations. C'est aussi parvenir à l'expliquer à l'aide de lois et de modèles appropriés. Comprendre le fonctionnement d'un objet technique, c'est être en mesure d'en reconnaître la fonction et le fonctionnement, c'est-à-dire de reconnaître les principes scientifiques sollicités, d'en identifier les éléments et de saisir les relations qui existent entre ces éléments. Ces connaissances ne sont toutefois pertinentes pour l'élève que dans la mesure où il peut en apprécier la nature, l'origine et la valeur, et en saisir la portée, notamment dans sa vie quotidienne.

Cette compétence fait aussi appel à des connaissances relatives à la manière dont les savoirs scientifiques et technologiques sont construits, standardisés, acquis et utilisés ainsi qu'aux rapports qu'ils entretiennent avec d'autres sphères de l'activité humaine. Ces connaissances s'avèrent essentielles pour comprendre les relations entre ces domaines et la société. En effet, pour en apprécier les diverses retombées et en évaluer les nombreuses conséquences, il importe de ne pas aborder les savoirs scientifiques et technologiques de manière isolée, sans prendre en considération les contextes sociaux et historiques dans lesquels ils sont produits, transmis et utilisés.

Les interrogations que suscitent les multiples interactions de l'homme avec son environnement stimulent le développement de cette compétence. Ces questions sont d'autant plus susceptibles d'éveiller l'intérêt et la curiosité de l'élève qu'elles rejoignent ses préoccupations et qu'il contribue à les formuler. Par ailleurs, certains concepts se prêtent particulièrement bien à une étude de leur évolution, ce qui fournit à l'élève une occasion privilégiée de réfléchir sur le contexte ayant présidé à leur émergence et sur la manière dont ils se sont transformés au cours des ans. L'élève est ainsi amené à prendre conscience du caractère non absolu des concepts scientifiques et technologiques et à en relier l'évolution, parfois lente, parfois très rapide, à sa propre démarche de construction de connaissances.

Compétence 2 et ses composantes

Dégager des retombées de la science et de la technologie

Aborder les retombées à long terme de la science et de la technologie sur l'individu, la société, l'environnement et l'économie • Les situer dans leur contexte social et historique et examiner leurs effets sur le mode de vie des individus • Identifier des questions ou des enjeux sur le plan éthique

Comprendre le fonctionnement d'objets techniques

Manifester de la curiosité à l'égard de certains objets techniques • S'interroger sur leur fonctionnement et leur fabrication • Au besoin, les démonter • En identifier les matériaux, les pièces et les types de liaisons • S'en donner une représentation schématique • Reconnaître les différents systèmes et sous-systèmes • Expliquer leur fonctionnement

Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques

Comprendre des phénomènes naturels

Se poser des questions sur son environnement • S'interroger sur certains phénomènes • Les décrire de manière qualitative • S'en donner une représentation schématique • Expliquer les phénomènes à l'aide de lois ou de modèles • Vérifier la cohérence de l'explication donnée • S'approprier les concepts pertinents et en reconnaître le caractère évolutif

Critères d'évaluation

- Formulation d'un questionnement approprié
- Utilisation pertinente des concepts, des lois, des modèles et des théories de la science et de la technologie
- Production d'explications ou de solutions pertinentes
- Justification adéquate des explications, des solutions ou des décisions

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève doit faire face à des situations ou à des questionnements provenant de phénomènes naturels, de sujets d'actualité, de problèmes du quotidien ou de grands enjeux de l'heure. Il les analyse sous l'angle de la science et de la technologie en faisant appel à un ou plusieurs champs disciplinaires.

Lorsque l'élève analyse une situation du point de vue de la science, il circonscrit le phénomène et en dégage les composantes scientifiques. Il émet des explications ou des pistes de solution provisoires, puis il les élabore en prenant appui sur certains concepts, des lois, des théories et des modèles de la science.

Lorsque l'élève analyse une situation du point de vue de la technologie, il détermine la fonction de l'objet technique et en analyse le fonctionnement. Il manipule l'objet et le démonte au besoin afin d'en saisir les principaux systèmes et mécanismes. Il décrit les principes de fonctionnement de l'objet en s'appuyant sur des concepts scientifiques et technologiques pertinents. Il explique les solutions retenues lors de la construction de l'objet.

Lorsque la situation s'y prête, l'élève reconnaît les avantages et les inconvénients des solutions envisagées en vue d'alimenter la prise de décision. Il dégage alors des retombées de cette prise de décision, en particulier dans le domaine de l'environnement et sur le plan éthique.

COMPÉTENCE 3 Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie

Sens de la compétence

La communication joue un rôle essentiel dans la construction des savoirs scientifiques et technologiques. Dans la mesure où ils sont socialement élaborés et institués, ces derniers supposent le partage de significations communes permettant l'échange d'idées et la négociation de points de vue. Un tel partage exige l'emploi d'un langage standardisé qui délimite le sens des termes en fonction de l'usage qu'en fait la communauté scientifique. La diffusion des savoirs obéit aussi à des règles. Les résultats de recherches doivent en effet être soumis à un processus de validation par les pairs avant d'être transmis au grand public. La communication peut donc revêtir diverses formes selon qu'elle s'adresse aux membres de cette communauté ou qu'elle vise à informer un public non initié.

Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie consiste à recourir aux codes et aux conventions propres à cette discipline (le système international d'unités, par exemple). Cela permet de s'approprier des savoirs par l'intermédiaire d'échanges avec d'autres personnes, de structurer ses observations, de formuler des explications ou de transmettre des résultats. La capacité de recourir à ces langages suppose que l'on est en mesure de produire et d'interpréter des informations à caractère scientifique ou technologique. L'interprétation intervient tout autant dans la lecture d'un article scientifique ou technique que dans la compréhension d'un rapport de laboratoire ou dans l'utilisation d'un cahier des charges, d'un plan ou d'un schéma. Pour sa part, la capacité de produire des informations est largement sollicitée lorsqu'il s'agit d'élaborer un protocole de recherche, d'effectuer un rapport de laboratoire ou encore de faire un exposé sur une question d'ordre scientifique ou technologique.

Cette compétence se développe dans des situations où l'élève partage avec ses pairs le fruit de son travail et les démarches qu'il a utilisées ou encore lorsqu'il recherche auprès d'experts des réponses à un questionnement. C'est aussi lors d'activités telles que la présentation d'un projet ou la réalisation d'une expo-sciences qu'il est appelé à employer le langage propre à cette discipline tout en adaptant son discours à son public. Dans ce type de communication, le recours aux technologies de l'information et de la communication peut s'avérer utile ou offrir un enrichissement substantiel. Par ailleurs, l'appropriation de concepts ou de démarches permet à l'élève de se familiariser graduellement avec le langage de la discipline et ses usages. Elle le rend attentif au fait que les mêmes termes n'ont pas nécessairement la même signification dans le langage courant et le langage scientifique ou technologique. De même, il apprend à établir des liens entre le sens des concepts et leur usage, ce sens pouvant différer selon le contexte disciplinaire dans lequel ils sont utilisés.

Cette compétence est indissociable des deux autres compétences du programme et ne saurait se développer indépendamment d'elles. L'expérimentation scientifique ou la construction d'un objet technique font toutes deux appel à des conventions, et ce, tant pour l'élaboration d'un protocole de recherche ou d'un scénario de réalisation que pour la présentation de résultats. Tableaux, graphiques, symboles, schémas, dessins techniques, maquettes, équations mathématiques et modèles sont autant de modes de présentation qui peuvent soutenir la communication, dans la mesure toutefois où les règles d'usage propres à la discipline et à la mathématique sont respectées.

L'appropriation de concepts ne saurait, pour sa part, se faire indépendamment d'un langage et d'un type de discours. Ainsi, les lois scientifiques, qui sont une façon de modéliser les phénomènes, s'expriment généralement par des définitions ou des formalismes mathématiques. Les comprendre, c'est pouvoir les relier aux phénomènes qu'elles ont pour objectif de représenter. L'apprentissage du langage propre à cette discipline vise son utilisation et non seulement la connaissance de sa structure. Il nécessite l'établissement de liens explicites entre des codes et des symboles et la réalité qu'ils représentent.

Compétence 3 et ses composantes

Participer à des échanges d'information à caractère scientifique et technologique

Comprendre la fonction du partage d'information • Faire preuve d'ouverture quant aux autres points de vue • Comparer ses données et sa démarche avec celles des autres • Valider son point de vue ou sa solution en les confrontant avec d'autres

Divulguer des savoirs ou des résultats scientifiques et technologiques

Tenir compte de ses interlocuteurs • Recourir à divers formats de présentation (symboles, tableaux, dessins techniques, etc.) • Adapter la communication au type de médium utilisé (production écrite, exposé oral, page Web, etc.)

Interpréter et produire des messages à caractère scientifique et technologique

Utiliser des informations scientifiques et technologiques provenant de diverses sources • Faire preuve de vigilance quant à la crédibilité des sources retenues • Juger de leur pertinence • Recourir à des modes de présentation conformes aux règles et aux conventions propres à la science, à la technologie et à la mathématique

Critères d'évaluation

- Interprétation adéquate de messages à caractère scientifique et à caractère technologique
- Respect de la terminologie, des règles et des conventions propres à la science et à la technologie dans la production de messages

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève interprète et produit, sous une forme orale, écrite ou visuelle, des messages à caractère scientifique et à caractère technologique. Il recourt de façon appropriée aux langages associés à la science et à la technologie, dont les langages mathématique et symbolique et le langage courant. Il produit des messages structurés, clairs, formulés avec rigueur et il respecte les conventions. Il adapte, s'il y a lieu, ses messages à ses interlocuteurs. Il est en mesure d'expliciter, en langage courant, le sens des messages qu'il a produits ou qu'il a interprétés.

Contenu de formation

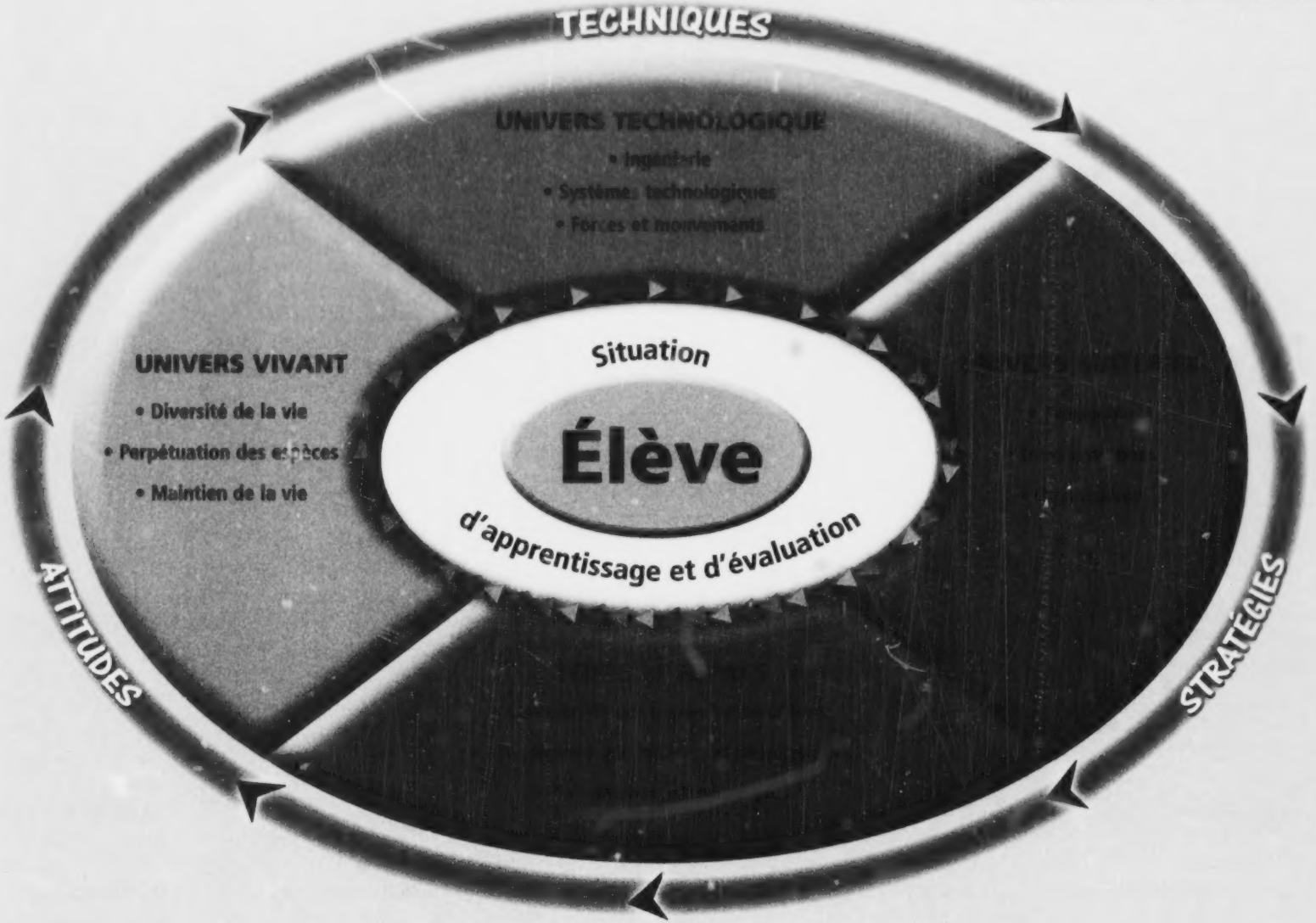
Le contenu de formation du premier cycle du secondaire en science et technologie constitue une ressource indispensable au développement et à l'exercice des compétences. Tout comme celui du primaire, il comporte des éléments relatifs aux concepts, aux stratégies, aux techniques ainsi qu'aux attitudes qui doivent être mobilisés par les élèves dans des situations concrètes. Il s'en distingue cependant en ce sens que tous les concepts qualifiés d'essentiels sont prescrits, alors qu'au primaire l'enseignant est invité à puiser dans un large éventail de savoirs sans être tenu de les aborder tous. Le contenu de formation permet d'assurer, dès le premier cycle, la construction d'une assise commune constituée des concepts fondamentaux en science et technologie. Cette assise doit permettre ultérieurement l'élaboration de nouveaux concepts qui assureront à leur tour le développement de compétences au deuxième cycle.

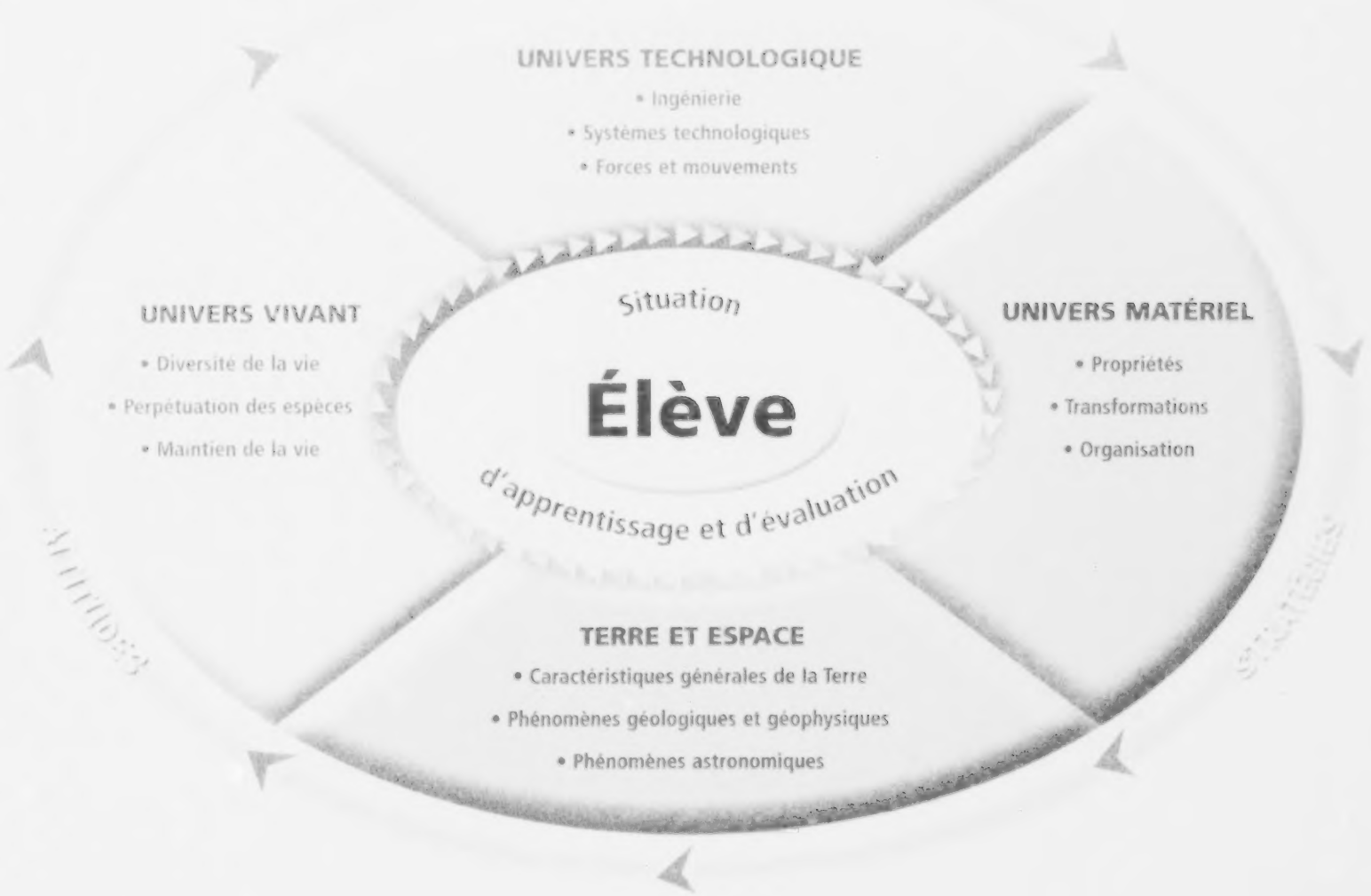
Le programme de science et technologie du premier cycle du secondaire vise à développer chez l'élève une culture scientifique et technologique. Celle-ci lui permettra non seulement de tirer profit dans son quotidien des compétences développées et des connaissances élaborées, mais également de poursuivre sa formation dans cette discipline au secondaire et aux ordres d'enseignement supérieurs, s'il le désire.

Le développement d'une telle culture s'appuie sur celui des trois compétences ciblées par le programme. Ces compétences reflètent l'usage que l'on souhaite que l'élève fasse de ses connaissances en science et technologie. Elles doivent notamment lui permettre de mieux comprendre la réalité scientifique et technologique dans notre société, de même que les objets techniques qui sont présents dans son environnement. Le développement d'une culture scientifique et technologique nécessite bien sûr la construction de savoirs variés, considérés comme essentiels au premier cycle. Ainsi, divers champs de connaissance alimentent le contenu de formation : la géologie, l'astronomie, la physique, la chimie, la biologie et la technologie.

Le contenu de formation est divisé en quatre grands univers inspirés de ceux du programme de science et technologie du primaire – *univers matériel, univers vivant, Terre et espace, univers technologique* – auxquels s'ajoute une section intitulée *Stratégies, techniques et attitudes*. Ce regroupement des éléments du contenu de formation dans des univers a essentiellement pour objectif de faciliter le repérage, par les enseignants, des concepts-clés que l'élève devrait s'approprier. **Ces univers ne sont toutefois pas étanches mais interreliés; ils ne doivent pas être abordés séparément ni de manière séquentielle.** Il en est de même des concepts, qui ne doivent pas non plus être abordés selon une séquence chronologique prédéterminée, mais au moyen de situations d'apprentissage et d'évaluation intégratives, comme l'illustre la situation présentée dans la section *Contexte pédagogique*. L'enseignant est donc invité à puiser, dans ces différents univers, les concepts pertinents pour aborder un sujet ou éclairer une problématique. Les concepts retenus servent ainsi à alimenter, au même titre que d'autres ressources, les situations d'apprentissage et d'évaluation. **L'intégration dans une même situation de concepts puisés dans ces divers univers constitue une approche privilégiée dans la mise en œuvre du programme.**

Chacun des quatre grands univers est présenté en quatre colonnes. La première expose les concepts généraux. La deuxième précise les intentions pédagogiques qui sous-tendent le choix des concepts prescrits, autrement dit la manière dont il convient de les exploiter avec les élèves, en fonction du niveau de compréhension visé. Ces intentions offrent une certaine latitude à l'enseignant mais fixent également des exigences minimales assurant la solidité des assises jusqu'à la fin du cycle et facilitant l'évaluation. La troisième colonne présente la liste des concepts prescrits pour le premier cycle du secondaire. Cette liste n'est en aucun cas limitative. Il est en effet souhaitable que la richesse des situations d'apprentissage et d'évaluation permette d'aller au delà des exigences minimales. Quant à la dernière colonne, elle suggère des repères culturels susceptibles d'enrichir les situations d'apprentissage et d'évaluation. Ces repères contribuent également à donner un caractère intégratif aux activités pédagogiques en les ancrant dans la réalité sociale, culturelle ou quotidienne de l'élève. Ils permettent ainsi d'établir des liens avec les domaines généraux de formation. Finalement, à ces quatre univers s'ajoute une section qui regroupe des stratégies, des techniques et des attitudes. Celles-ci constituent d'autres ressources qui, chacune à sa manière, favorisent le développement des compétences en science et technologie.


TECHNIQUES
UNIVERS TECHNOLOGIQUE
• Ingénierie
• Systèmes technologiques
• Forces et mouvements
UNIVERS VIVANT
• Diversité de la vie
• Perpétuation des espèces
• Maintien de la vie
Situation
Élève
d'apprentissage et d'évaluation
ATTITUDES
STRATÉGIES


UNIVERS TECHNOLOGIQUE
• Ingénierie
• Systèmes technologiques
• Forces et mouvements
UNIVERS VIVANT
• Diversité de la vie
• Perpétuation des espèces
• Maintien de la vie
Situation
Élève
d'apprentissage et d'évaluation
UNIVERS MATÉRIEL
• Propriétés
• Transformations
• Organisation
TERRE ET ESPACE
• Caractéristiques générales de la Terre
• Phénomènes géologiques et géophysiques
• Phénomènes astronomiques

Univers matériel

La connaissance de l'univers matériel amène l'élève à porter un regard nouveau sur la matière présente dans son environnement. L'étude de ses propriétés, de ses transformations ainsi que de son organisation permet aussi d'envisager de nombreux usages ou procédés utiles.

Concepts généraux	Orientations	Concepts prescrits	Repères culturels possibles
Propriétés	Dans le monde qui nous entoure, il existe une grande diversité de substances et de matériaux. Qu'ils soient naturels ou fabriqués, ils se distinguent les uns des autres par leurs propriétés caractéristiques. Ces dernières déterminent fréquemment l'usage qui peut en être fait et les problèmes qu'ils peuvent causer. Toutefois, d'autres propriétés, comme la masse ou le volume, ne permettent pas l'identification d'une substance, d'un groupe de substances ou d'un matériau. Ces propriétés sont, elles aussi, fondamentales pour le développement en science et technologie, car elles interviennent souvent dans des activités de mesure ou dans l'énoncé de lois. En général, les propriétés permettent des descriptions et conduisent à l'explication de certains phénomènes.	• Propriétés caractéristiques • Masse • Volume • Température • États de la matière • Acidité/basicité	*Environnement* • Technologie de l'adaptation au climat • Pollution de l'eau • Traitement des eaux usées • Eaux potables • Gestion des déchets • Pluies acides *Histoire* • Évolution des instruments de mesure • Histoire de la découverte de nouvelles substances
Transformations	Sous l'influence de certains facteurs, les substances et les matériaux subissent des transformations. Certaines de ces transformations se produisent naturellement, mais il est aussi possible d'agir sur elles. Comme les bénéfices que nous en retirons s'accompagnent aussi d'effets indésirables et nocifs, la compréhension de la nature de ces transformations s'avère indispensable. Les transformations sont qualifiées de « chimiques » ou de « physiques » selon que les molécules impliquées sont modifiées ou non. Au cours de chacune de ces transformations, la masse de la matière est conservée ainsi que le nombre d'atomes de chaque élément qui la compose.	• Changement physique • Changement chimique • Conservation de la matière • Mélanges • Solutions • Séparation des mélanges	*Environnement* • Pollution chimique et thermique • Recyclage • Conservation et restauration des biens • Exploitation des hydrocarbures *Interventions humaines* • Transformation des aliments • Fabrication des produits domestiques • Textiles (teintures et fibres synthétiques) • Métallurgie (alumineries) *Histoire* • Antoine Laurent de Lavoisier

Concepts généraux	Orientations	Concepts prescrits	Repères culturels possibles
Organisation	Au cours de l'histoire, différents modèles de structure de la matière ont été proposés pour expliquer ses propriétés et ses transformations. Au premier cycle du secondaire, les atomes sont présentés comme étant à la base de l'organisation de la matière. Le tableau périodique constitue un répertoire des atomes de tous les éléments connus. Dans certaines circonstances et selon leurs affinités, les atomes se combinent pour constituer des molécules.	• Atome • Élément • Tableau périodique • Molécule	*Histoire* • Démocrite et Aristote • John Dalton • Francis Bacon • Dmitri Ivanovitch Mendeleïev

Univers vivant

En observant les manifestations de la vie qui l'entoure, l'élève prend conscience de l'incroyable diversité chez les êtres vivants. Chaque forme de vie est le résultat de stratégies qui ont été couronnées de succès. Il réalise que la perpétuation des espèces est assurée par la fonction de reproduction. De plus, il est amené à découvrir que le maintien de la vie est étroitement lié aux fonctions cellulaires.

Concepts généraux	Orientations	Concepts prescrits	Repères culturels possibles
Diversité de la vie	Sur la Terre, des millions d'êtres vivants sont répartis dans divers habitats. Leur étude révèle une foule de stratégies adaptatives ingénieuses et constitue une source constante d'émerveillement. Au fil du temps, à travers les processus de l'évolution et de la sélection naturelle, certains caractères des vivants se sont modifiés et de nouvelles espèces sont apparues. En effet, lorsque, au sein d'une même espèce, les variations permettent une meilleure adaptation, elles sont favorisées et transmises par les gènes aux générations suivantes. Grâce à l'observation des différences et des similitudes entre les diverses espèces, il a été possible d'établir un système de classification et de l'utiliser.	• Habitat • Niche écologique • Espèce • Population • Adaptations physiques et comportementales • Évolution • Taxonomie • Gènes et chromosomes	*Histoire* • Darwin et Lamarck • Linné *Ressources du milieu* • Faune et flore du Québec • Parc de Miguasha • Biodôme de Montréal • Jardins zoologiques • Jardins botaniques • Aquariums • Musées d'histoire naturelle *Environnement* • Traités internationaux sur la protection de l'environnement • Gestion des ressources forestières • Aires protégées • Régions biogéographiques du Québec

Concepts généraux	Orientations	Concepts prescrits	Repères culturels possibles
Perpétuation des espèces	La perpétuation des espèces est assurée par la fonction de reproduction. L'étude de cette fonction chez différentes espèces révèle un large éventail de solutions originales et efficaces. Pour l'humanité dans son ensemble, la sexualité ne se limite pas à la reproduction et la régulation des naissances apparaît comme une question de survie collective. Dans la plupart des régions de la Terre, différentes méthodes de contrôle des naissances sont accessibles aux individus qui le souhaitent.	• Reproduction asexuée ou sexuée • Modes de reproduction chez les végétaux • Modes de reproduction chez les animaux • Organes reproducteurs • Gamètes • Fécondation • Grossesse • Stades du développement humain • Contraception • Moyens empêchant la fixation du zygote dans l'utérus • Maladies transmises sexuellement	*Populations humaines* • Dénatalité • Surpopulation *Interventions humaines* • Technologie de la reproduction • Clonage • Moyens de contraception • Horticulture • Agriculture *Ressources du milieu* • Musées d'interprétation de la nature • Saisons de chasse et de pêche
Maintien de la vie	Au premier cycle du secondaire, on considère la cellule comme l'unité structurale et fonctionnelle de base de la vie. Malgré l'étonnante variété des formes que les cellules peuvent prendre, on réalise qu'elles assurent des fonctions vitales comparables. Ces fonctions vitales sont à la base du maintien de la vie.	• Caractéristiques du vivant • Cellules végétales et animales • Photosynthèse et respiration • Constituants cellulaires visibles au microscope • Intrants et extrants (énergie, nutriments, déchets) • Osmose et diffusion	*Histoire* • Découverte du microscope • Histoire de la vaccination *Santé physique et mentale* • Drogues et poisons *Interventions humaines* • Organismes génétiquement modifiés

Terre et espace

Les connaissances relatives à la Terre et à l'espace permettent à l'élève de prendre conscience de l'extraordinaire variété de l'architecture et de la composition de la planète. Celle-ci est présentée comme une entité complexe et dynamique dont l'étude permet de porter un regard global sur les grands enjeux de l'heure. De plus, par l'étude de la situation de la Terre dans l'espace, l'élève est en mesure d'interpréter certains phénomènes astronomiques et terrestres associés à cette situation.

Concepts généraux	Orientations	Concepts prescrits	Repères culturels possibles
Caractéristiques générales de la Terre	La planète Terre n'est pas un bloc homogène et monolithique. Bien au contraire, il est possible de l'analyser et d'étudier sa structure. Depuis son centre jusqu'aux plus hautes couches de son atmosphère, la composition et la constitution de la Terre varient considérablement. L'étude de sa surface révèle également des différences importantes. Toutes ces spécificités ne sont pas sans effet sur les êtres vivants de la biosphère. L'observation, l'analyse et la modélisation de notre planète nous ont jusqu'ici permis de déterminer notre responsabilité à l'égard de certains changements observés. L'étude de ces changements devrait maintenant nous conduire vers une prise en charge collective de la santé de la planète.	• Structure interne de la Terre • Lithosphère • Hydrosphère • Atmosphère • Types de roches (minéraux de base) • Couches de l'atmosphère • Eau (répartition) • Air (composition) • Types de sols • Relief	*Environnement* • L'eau comme richesse (Saint-Laurent, lacs et rivières du Québec, Grands Lacs, etc.) • Ressources naturelles québécoises (mines, forêts) • Changements climatiques • Déforestation • Érosion des terres agricoles
Phénomènes géologiques et géophysiques	La Terre est un ensemble d'une complexité fascinante dont la dynamique interne, bien que peu sensible à l'échelle humaine, est à l'origine de nombreux phénomènes géologiques perceptibles. La Terre est également l'hôte de nombreuses manifestations naturelles de l'énergie, dont le Soleil est généralement l'origine et qui sont susceptibles d'être exploitées par l'humain.	• Plaque tectonique • Volcan • Tremblement de terre • Orogenèse • Érosion • Manifestations naturelles de l'énergie • Vents • Cycle de l'eau • Ressources énergétiques renouvelables et non renouvelables	*Interventions humaines* • Exploitation des ressources énergétiques québécoises *Événements* • Crise du verglas • « Déluge » du Saguenay *Géographie* • Appalaches • Régions géologiques du Québec et relief québécois

Concepts généraux	Orientations	Concepts prescrits	Repères culturels possibles
Phénomènes astronomiques	Bien qu'à première vue il apparaisse à peu près statique, le ciel est le théâtre d'une activité peu commune. Cette activité est généralement gouvernée par la gravitation universelle, qui agit entre tous les astres, règle leurs mouvements et détermine la structure du système solaire. L'étude de ces mouvements ainsi que des propriétés de la lumière permet d'expliquer de nombreux phénomènes perceptibles sur notre planète, comme l'alternance du jour et de la nuit, les phases de la Lune, les éclipses, les saisons et les comètes. L'étude du système solaire permet aussi l'identification de certaines conditions essentielles à l'apparition et au maintien de la vie.	• Gravitation universelle (étude qualitative) • Système solaire • Lumière (propriétés) • Cycle du jour et de la nuit • Phases de la Lune • Éclipses • Saisons • Comètes • Aurores boréales • Impacts météoritiques	*Ressources du milieu* • Observatoires astronomiques • Planétarium *Événements* • Cratères de Manicouagan • Astroblème de Charlevoix *Interventions humaines* • Programme spatial canadien • Satellites artificiels • Station spatiale internationale *Histoire* • Fuseaux horaires • Calendrier • Histoire de la navigation • Conquête de l'espace • Extinction des dinosaures

Univers technologique

En se familiarisant avec l'univers technologique, l'élève est amené à prendre conscience que la technologie fait partie intégrante du monde qui l'entoure. L'étude des concepts d'ingénierie vise à lui donner des outils lui permettant de concevoir et de fabriquer un prototype d'objet technique. Par l'étude des mécanismes sous l'angle des forces, des mouvements ou des transformations de l'énergie, l'élève peut comprendre le fonctionnement de certains systèmes technologiques.

Concepts généraux	Orientations	Concepts prescrits	Repères culturels possibles
Ingénierie	La technologie a toujours fait partie de toutes les cultures humaines. Bien que simples, les premiers objets construits étaient ingénieux. Au fil du temps, ils ont vu leur structure se complexifier, ce qui impliquait un plus grand nombre de pièces en interaction. De nouvelles méthodes se sont donc avérées nécessaires pour consigner ou représenter les éléments pertinents d'une démarche de conception, de fabrication ou d'analyse. La découverte de nouveaux types de matériaux ou de nouvelles propriétés a permis la conception et la fabrication de nouveaux objets techniques dans diverses sphères d'activité.	• Cahier des charges • Schéma de principe • Schéma de construction • Gamme de fabrication • Matière première • Matériau • Matériel	*Histoire* • Évolution des matériaux dans le domaine de la construction • Phénomène de l'automatisation en milieu de travail • Histoire de l'évolution des machines et des outils • Inventions

Concepts généraux	Orientations	Concepts prescrits	Repères culturels possibles
Ingénierie (Suite)			*Histoire (Suite)* • Denis Papin • Joseph-Armand Bombardier • Alexander Graham Bell • Reginald Fessenden *Économie* • Office de la propriété intellectuelle du Canada (OPIC)
Systèmes technologiques	Au quotidien, plusieurs systèmes sont utilisés pour augmenter notre confort, satisfaire nos besoins ou nous faciliter la tâche. Un système est un tout qui repose non seulement sur les éléments qui le composent, mais également sur les interactions de ses composantes. Pour fonctionner, tous les systèmes nécessitent des intrants et produisent des extrants qui sont de nature matérielle ou énergétique. Les systèmes technologiques sont une bonne occasion d'observer concrètement les manifestations et les transformations de l'énergie et de concevoir des systèmes dans une perspective de développement durable.	• Système (fonction globale, intrants, procédés, extrants, contrôle) • Composantes d'un système • Fonctions mécaniques élémentaires (liaison, guidage) • Transformations de l'énergie	*Interventions humaines* • Électroménagers • Système de chauffage domestique • Système électrique domestique • Système de plomberie domestique *Production et transport d'énergie* • Systèmes de production d'énergie (barrage, centrale thermique, éolienne) • Aqueducs, gazoducs et oléoducs
Forces et mouvements	L'analyse des objets techniques révèle des manifestations concrètes de la présence de forces et de mouvements. Les forces qui agissent sur les pièces d'un mécanisme sont susceptibles de modifier leurs mouvements et d'exercer des contraintes mécaniques pouvant parfois provoquer des déformations ou des ruptures. L'application du concept de force permet de mieux comprendre certaines machines simples et leur utilisation. L'étude des forces et des mouvements permet également de saisir le fonctionnement des mécanismes de transmission (engrenages, poulies, vis sans fin, etc.) et de transformation du mouvement (cames, bielles, etc.).	• Types de mouvements • Effets d'une force • Machines simples • Mécanismes de transmission du mouvement • Mécanismes de transformation du mouvement	*Transport* • Ponts • Aviation et aérospatiale • Technologie du transport • Vélo, planche à voile, planche à roulettes *Histoire* • Révolution industrielle

Stratégies, techniques et attitudes

Stratégies

Les stratégies propres à la science et à la technologie permettent de mener une démarche de résolution de problèmes ou d'explorer et d'étudier les éléments d'une situation. Elles favorisent également les échanges d'information. Elles offrent donc un soutien au développement des compétences et un appui à un travail scientifique et technologique bien organisé. On a choisi ici de regrouper ces stratégies en trois catégories.

Stratégies d'exploration

- Diviser un problème complexe en sous-problèmes plus simples.
- Identifier les contraintes et les éléments importants pour la résolution du problème.
- Faire appel à divers modes de raisonnement (ex. induire, déduire, inférer, comparer, classifier).
- Explorer diverses pistes de solution.
- Anticiper les résultats de sa démarche.
- Vérifier la cohérence de sa démarche et effectuer les ajustements nécessaires.
- Évoquer des problèmes similaires déjà résolus.
- Réfléchir sur ses erreurs afin d'en déterminer la source.

Stratégies d'instrumentation

- Recourir à des outils de consignation (ex. schéma, notes, graphique, protocole, journal de bord).
- Sélectionner des techniques ou des outils d'observation.

Stratégies de communication

- Recourir à des outils permettant de représenter des données sous forme de tableaux et de graphiques ou de tracer des diagrammes.
- Recourir à des modes de communication variés (ex. exposé, texte, page Web).

Techniques

Les techniques propres à la science et à la technologie assurent la bonne marche de nombreuses activités relatives à la discipline. Elles renvoient à des procédés méthodiques qui balisent l'application efficace de connaissances théoriques. Ces procédés de travail, qui s'inscrivent dans le déroulement des situations d'apprentissage et d'évaluation, se divisent en deux grandes catégories.

Technologie

Communication graphique

Techniques de :

- Dessin
- Lecture de plans
- Schématisation
- Utilisation d'échelles
- Utilisation d'instruments de dessin

Fabrication

Techniques de :

- Mesurage et traçage
- Usinage et formage
- Finition
- Assemblage
- Montage et démontage

Science

Techniques de :

- Séparation des mélanges
- Utilisation sécuritaire du matériel de laboratoire
- Utilisation d'instruments de mesure
- Utilisation d'instruments d'observation
- Conception et fabrication d'environnements (terrariums, aquariums, milieux de compostage, etc.)

Attitudes

Le programme de science et technologie vise le développement d'attitudes qui facilitent l'engagement de l'élève dans les démarches utilisées et sa responsabilisation par rapport à lui-même et à la société. Les attitudes constituent ainsi un facteur important dans le développement des compétences.

On peut présenter ces attitudes dans deux catégories : les attitudes d'ouverture, qui permettent à l'élève de se montrer réceptif à la diversité des connaissances, des points de vue et des approches possibles en science et technologie; et les attitudes de rigueur, qui guident la conduite de l'élève et qui sont nécessaires à la bonne marche de l'activité scientifique ou technologique. Ces deux types d'attitudes sont complémentaires et indissociables.

Attitudes d'ouverture

- Curiosité
- Écoute
- Sens de l'initiative
- Goût du risque intellectuel
- Esprit d'équipe
- Intérêt pour la confrontation de ses idées à celles de son entourage
- Considération de solutions originales
- Solidarité internationale à l'égard des grands problèmes de l'heure

Attitudes de rigueur

- Discipline personnelle
- Rigueur intellectuelle
- Objectivité
- Autonomie
- Persévérance
- Sens du travail méthodique
- Sens du travail soigné
- Sens des responsabilités
- Sens de l'effort
- Coopération efficace
- Souci d'une langue juste
- Souci de la santé et de la sécurité
- Respect de la vie et de l'environnement

Bibliographie

AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE. *Science for All Americans, Project 2061*, New York, Oxford University Press, 1993, 272 p.

AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE. *Benchmarks for Science Literacy, Project 2061*, New York, Oxford University Press, 1993, 420 p.

AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE. *Atlas of Science Literacy, Project 2061*, New York, Oxford University Press, 1993, 165 p.

AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE. *Designs for Science Literacy, Project 2061*, New York, Oxford University Press, 1993, 300 p.

ASTOLFI, Jean-Pierre et Michel DEVELAY. *La didactique des sciences*, Paris, PUF, 1991, 125 p. (Collection Que sais-je?, nº 2448).

AUDIGIER, F. et P. FILLION. *Enseigner l'histoire des sciences et des techniques, une approche pluridisciplinaire*, Paris, INRP, 1991, 352 p.

CAILLÉ, André. *L'enseignement des sciences de la nature au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1995, 353 p.

CALIFORNIA STATE BOARD OF EDUCATION. *Science Content Standards for California Public Schools: Kindergarten through Grade Twelve*, Sacramento, CDE Press, 1998, 52 p.

CANADA, CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION. *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature*, Toronto, gouvernement du Canada, 1997, 261 p.

COLOMBIE-BRITANNIQUE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Sciences de la 8e à la 10e année : Ensemble des ressources intégrées*, gouvernement de la Colombie-Britannique, 1996, 47 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *L'enseignement des sciences et de la technologie dans le cadre de la réforme du curriculum du primaire et du secondaire*, avis à la ministre de l'Éducation, Québec, gouvernement du Québec, octobre 1998. 46 p.

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. *La culture scientifique et technique au Québec : Un bilan*, rapport de conjoncture, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 215 p.

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. *La culture scientifique et technologique. Miser sur le savoir*, rapport de conjoncture, Québec, gouvernement du Québec, 1994, 99 p.

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. *Le rôle de l'école dans la culture scientifique et technologique*, Québec, gouvernement du Québec, 1994, 57 p.

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. *Le défi du monde de l'éducation face à la science et à la technologie*, Québec, gouvernement du Québec, 1995, 11 p.

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. *La science et la technologie à l'école*, Québec, gouvernement du Québec, juin 1998, 14 p.

DEVECCHI, Gérard et André GIORDAN. *L'enseignement scientifique : Comment faire pour que «ça marche»?*, Nice, Z'Éditions, 1989, 208 p. (Collection Giordan-Martinand).

DEVECCHI, Gérard et André GIORDAN. *Les origines du savoir, des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1990, 214 p.

ENGLAND DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. *The National Curriculum: Science*, 1999, 64 p.

ENGLAND DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. *Designs and Technology*, 1999, 22 p.

FOUREZ, Gérard. *La construction des sciences*, Montréal, ERPI Science, 1992, 288 p.

FOUREZ, Gérard. *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994, 219 p.

FOUREZ, Gérard, Véronique ENGLEBERT-LECOMPTE et Philippe MATHY. *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, 170 p.

HASNI, Abdelkrim. *La culture scientifique et technologique à l'école : De quelle culture s'agit-il et quelles conditions mettre en place pour la développer?*, communication présentée au 70e Congrès de l'ACFAS, Québec, Université Laval, 2002, 25 p.

INTERNATIONAL TECHNOLOGY EDUCATION ASSOCIATION. *Standards for Technological Literacy: Content for the Study of Technology*, 2000, 248 p.

MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage, science de la nature, secondaire 2*, gouvernement du Manitoba, 2001, 55 p.

NOUVELLE-ÉCOSSE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Océans 11*, gouvernement de la Nouvelle-Écosse, 2000, 52 p.

OHIO STATE BOARD OF EDUCATION. *Science: Ohio's Model Competency-Based Program*, Columbus, gouvernement de l'Ohio, 1994, 139 p.

ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, DES SCIENCES ET DE LA TECHNOLOGIE. *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année*, gouvernement de l'Ontario, 1998. 113 p.

UNESCO. *Manuel de l'Unesco pour l'enseignement des sciences*, Rennes, Imprimeries Oberthur, 1964.

VERMONT STATE BOARD OF EDUCATION. *Vermont's Framework of Standards and Learning Opportunities*, gouvernement du Vermont, 2000, 19 p.

NOTES

Chapitre 7
Domaine de l'univers social

Présentation du domaine

L'univers social est constitué de l'ensemble des réalités associées aux sociétés humaines et des représentations que les êtres humains s'en construisent. Cet univers devient de plus en plus complexe en raison des constantes transformations des collectivités, de la vitesse accrue de ces changements et de la conjoncture planétaire actuelle, faite notamment d'innombrables migrations humaines, d'une multiplication des chocs de cultures, d'une circulation galopante de l'information et d'une mondialisation accélérée de l'économie. En tant que domaine d'apprentissage scolaire, l'univers social propose de considérer les réalités sociales et leur complexité dans une perspective spatio-temporelle, soit plus précisément sous l'angle adopté par la géographie et par l'histoire et éducation à la citoyenneté. Chacune de ces deux disciplines aborde l'univers social sous un angle particulier. La géographie touche la perspective spatiale, qui permet de voir que les collectivités se déploient sur des territoires différenciés, aux échelles diverses, et qu'elles entretiennent avec ces territoires des rapports d'une grande variété. Quant à l'histoire et éducation à la citoyenneté, elle cerne la perspective temporelle, qui permet de connaître et de comprendre les racines du présent ainsi que les processus liés au changement social.

Contribution du domaine de l'univers social à la formation générale de l'élève

Le domaine de l'univers social contribue à l'atteinte des visées du Programme de formation par son apport au développement de la compréhension des questions d'ordre social. Les deux disciplines qui le composent concourent à la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie. Ces disciplines l'aident aussi à construire sa vision du monde en lui fournissant des occasions de saisir la complexité des réalités associées aux communautés humaines. Elles le rendent également apte à prendre en compte ses propres opinions et valeurs, à les interroger et à adopter une distance critique à leur égard. Les disciplines du domaine de l'univers social permettent à l'élève de développer un raisonnement instrumenté, d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique. Elles contribuent d'abord à sa formation intellectuelle en rendant accessible une instrumentation conceptuelle et méthodologique. La maîtrise de cette instrumentation, mobilisable et transférable, devrait ensuite le rendre capable de comprendre le monde actuel et le soutenir dans les situations nouvelles de sa vie.

Par ailleurs, la nature même de leur objet d'étude fait des disciplines de l'univers social des lieux d'apprentissage particulièrement riches sur le plan de la culture. Elles favorisent l'alphabétisation sociale de l'élève, c'est-à-dire le référentiel de connaissances partagées par une collectivité et sans lesquelles un citoyen serait un étranger dans sa société. Elles lui permettent aussi de s'initier à l'héritage culturel de communautés faisant partie de la pluralité culturelle.

Enfin, sur le plan de l'intégration sociale, les disciplines de ce domaine devraient amener l'élève à développer ses propres valeurs et attitudes en rapport avec les valeurs et les principes qui fondent la société québécoise. Elles le

préparent à l'exercice de son rôle de citoyen, dans son milieu immédiat, l'école, et au sein d'une plus grande communauté.

Relations entre le domaine de l'univers social et les autres éléments du Programme de formation

C'est, entre autres choses, à travers l'analyse des réalités sociales que les élèves développeront les compétences visées par les différents programmes du domaine de l'univers social. Pour comprendre ces réalités, ils devront réaliser des tâches complexes qui nécessitent et alimentent à la fois les compétences à exercer leur jugement critique, à exploiter de l'information, à résoudre des problèmes, à travailler efficacement, à coopérer, etc. Bref, dans ce contexte, les élèves seront appelés non seulement à recourir aux compétences transversales retenues dans le Programme de formation mais aussi à les développer.

Les domaines généraux de formation sont des lieux de convergence des interventions éducatives qui s'harmonisent particulièrement bien aux visées des programmes disciplinaires qui composent le domaine de l'univers social. Le domaine de l'univers social a des affinités évidentes avec des intentions éducatives et des axes de développement de certains domaines généraux de formation. Pensons, notamment, aux visées des domaines *Vivre-ensemble et citoyenneté* de même que *Environnement et consommation*.

Le domaine de l'univers social présente également de véritables liens dynamiques avec chacun des quatre autres domaines. Les apprentissages proposés dans l'un ou l'autre de ces domaines complètent souvent ceux visés dans les programmes de géographie et d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Par exemple, le développement des compétences liées au domaine des langues permettra aux élèves d'accéder à des documents, de se les approprier, de les traiter et de communiquer efficacement les résultats de leurs recherches. À son tour, le domaine de l'univers social offre une source intarissable d'objets d'étude et de références susceptibles de rejoindre les préoccupations et les champs d'intérêt très diversifiés des élèves.

Pour mieux lire et comprendre les réalités sociales, territoriales ou économiques d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, l'élève devra pouvoir recourir à divers concepts mathématiques, scientifiques et technologiques. En contrepartie, le domaine de l'univers social est un terreau extrêmement fertile qui peut aider le jeune à comprendre le sens et la pertinence de l'apprentissage de ces concepts.

Par ailleurs, le domaine des arts contribuera à développer chez l'élève une ouverture et une sensibilité à l'égard de l'expression artistique d'une société qui l'aideront à enrichir son référentiel de lecture des diverses composantes du domaine de l'univers social.

Enfin, pour que les élèves puissent faire des choix individuels et collectifs éclairés, le domaine du développement personnel les invite à réfléchir sur les comportements et les valeurs des individus et des sociétés de même qu'à analyser ces mêmes comportements et valeurs. Cette démarche est enrichie des compétences et des contenus que proposent les programmes du domaine de l'univers social et qui, à leur tour, la nourrissent.

Points communs aux disciplines du domaine de l'univers social

Relations entre les disciplines du domaine de l'univers social

Les disciplines de la géographie et de l'histoire et éducation à la citoyenneté favorisent l'ouverture sur le monde. Elles proposent des regards complémentaires sur

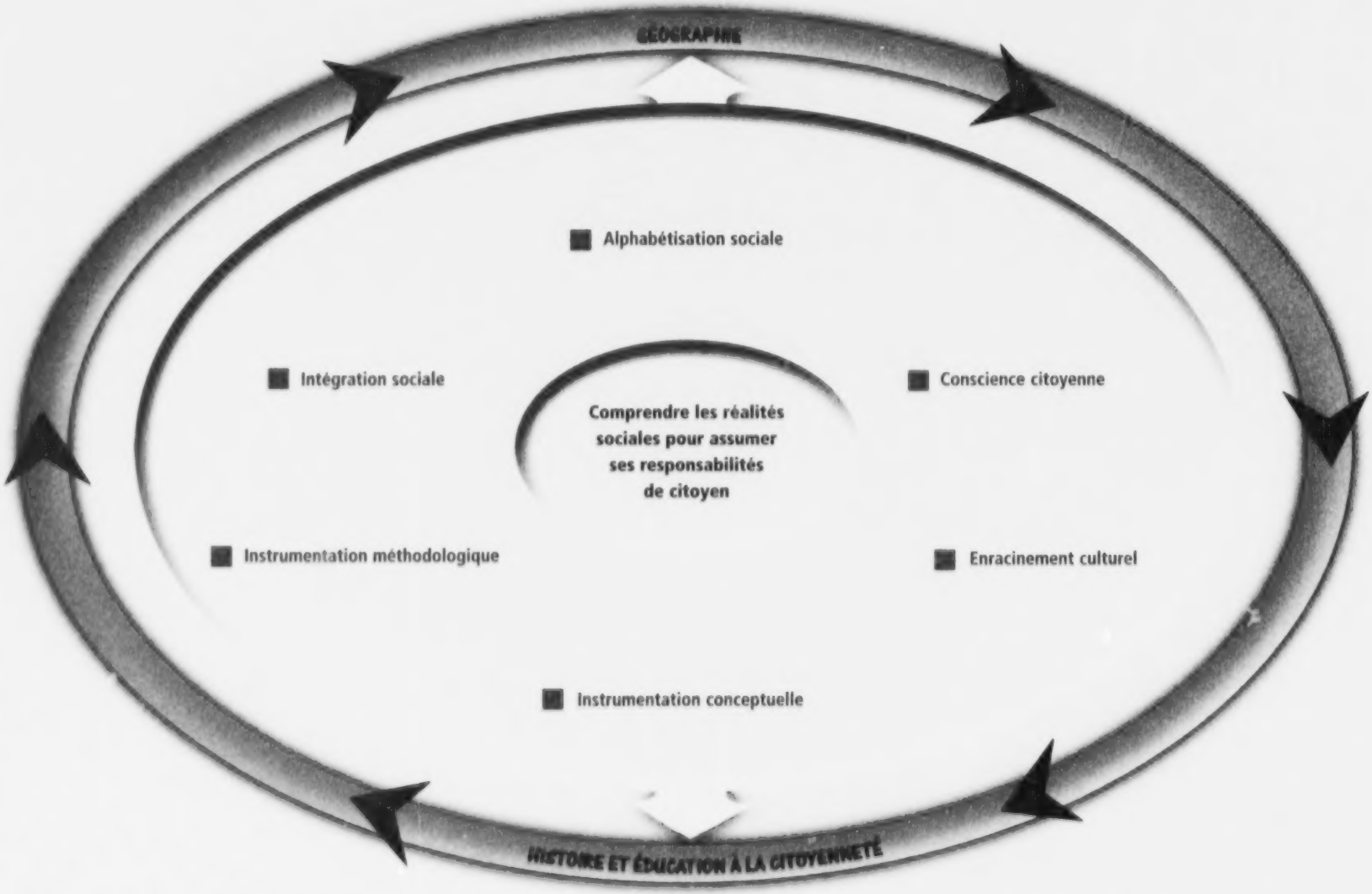
les réalités sociales et s'épaulent afin de favoriser chez l'élève la connaissance et la compréhension de ces réalités et du sens des actions humaines. Elles invitent à observer l'ici et l'ailleurs, l'hier et l'aujourd'hui, éveillant ainsi au changement et à la diversité qui caractérisent le monde actuel.

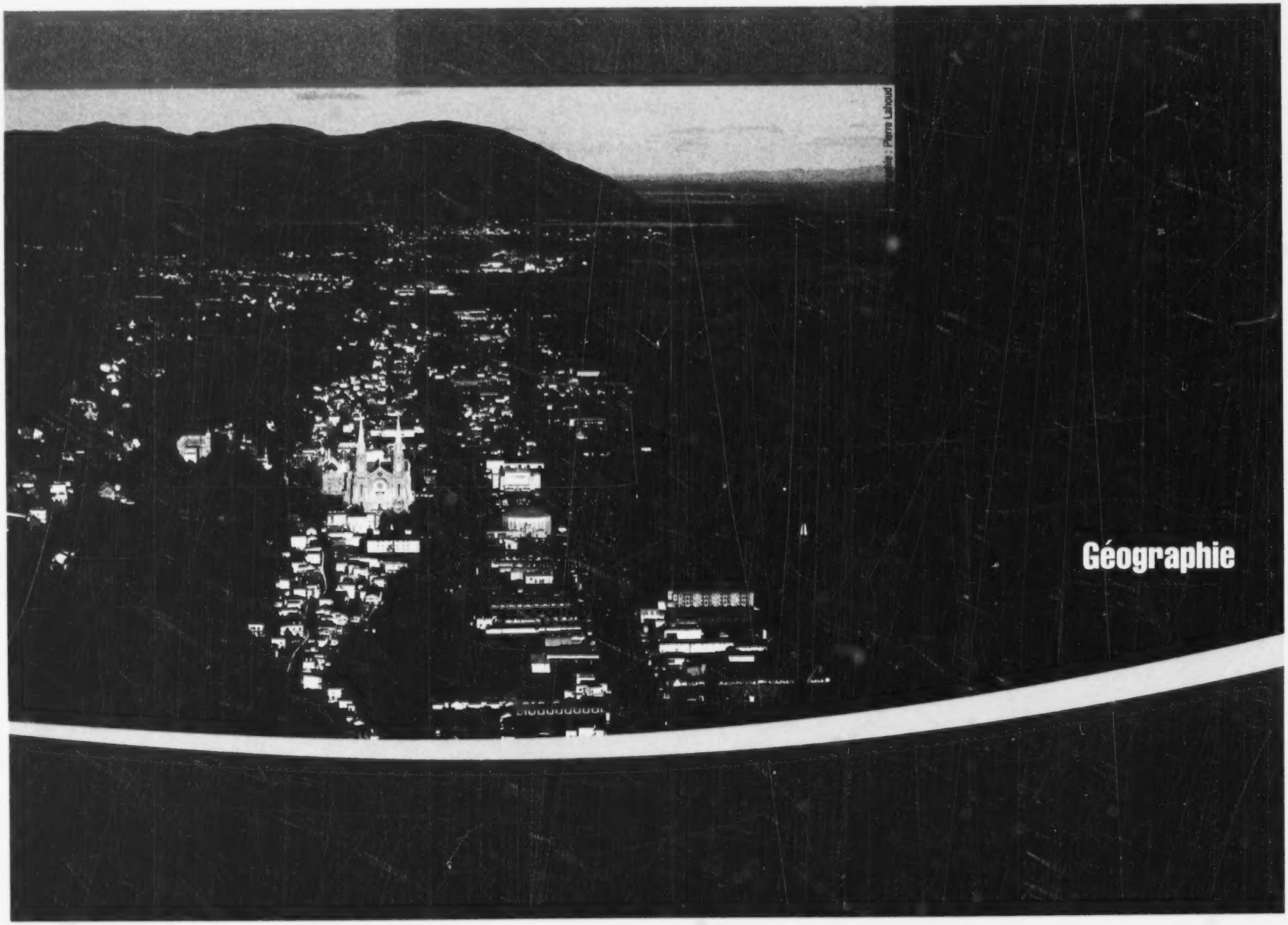
Pour participer à une société de plus en plus complexe et changeante, l'élève doit disposer de repères et de clés de lecture. Ces repères et ces clés lui permettent de saisir et d'interpréter les processus qui président à l'organisation de cette société dans l'espace et dans le temps. Ils l'aident également à comprendre la nature et l'importance des rapports qui s'établissent à l'intérieur d'une société, entre différentes sociétés ou encore entre les sociétés et leur territoire. En adoptant ces angles particuliers d'étude du réel que sont l'espace et le temps, les deux disciplines du domaine recourent à des concepts qui, par leur complémentarité, s'avèrent précieux dans le décodage des réalités sociales.

Apprentissages communs aux disciplines du domaine de l'univers social

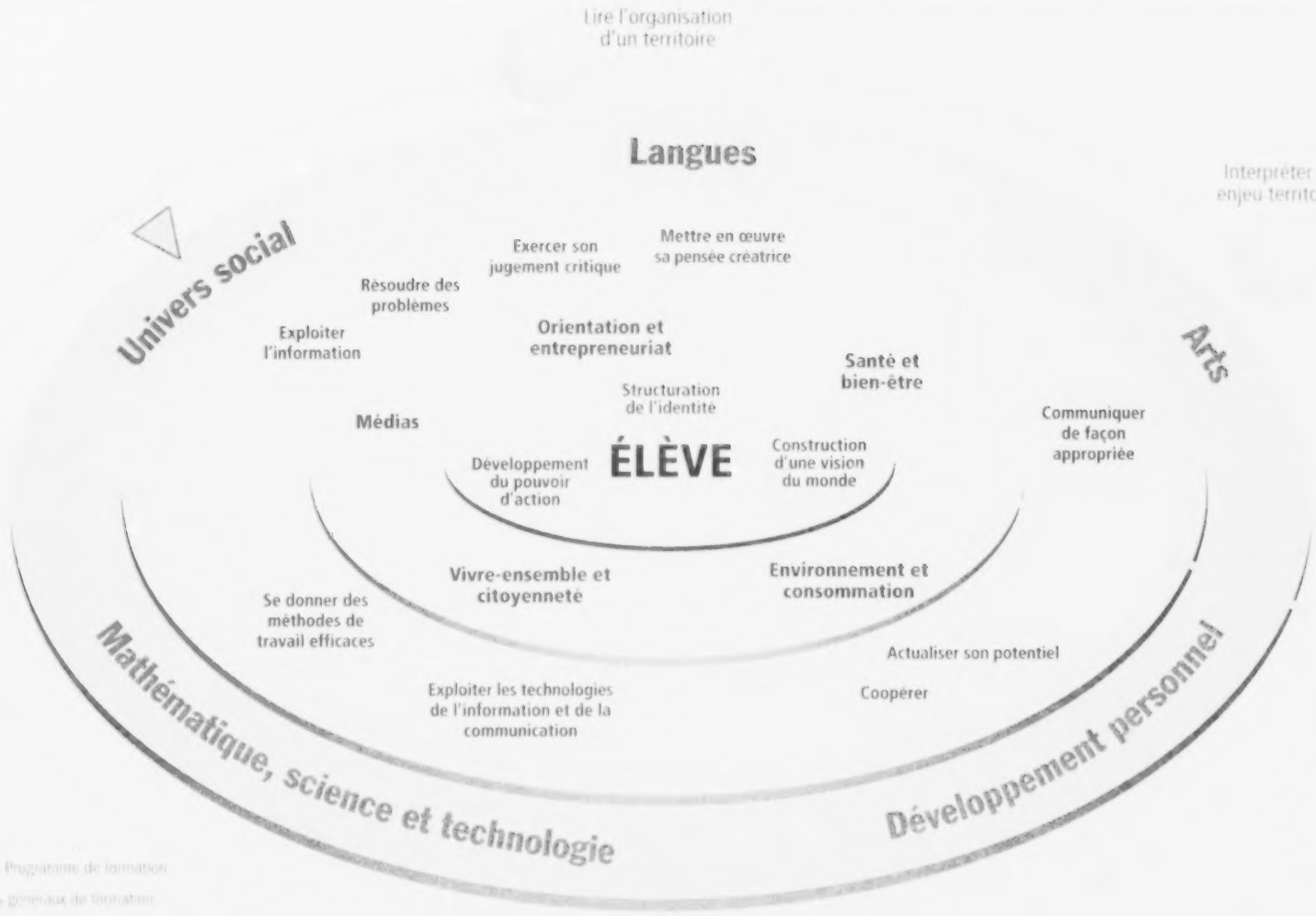
Le programme de géographie et le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté sont étroitement liés par le caractère même des compétences que l'élève est invité à développer. Plusieurs apprentissages sollicitent un va-et-vient d'une discipline à l'autre. Ainsi, l'élève qui apprend à lire l'organisation d'un territoire ou à interpréter un enjeu territorial tient compte des actions humaines passées et des traces qu'elles ont laissées dans l'organisation de l'espace. Réciproquement, lorsque l'élève apprend à interroger et à interpréter les réalités sociales, il tient compte de l'organisation territoriale des sociétés concernées. C'est en apprenant à décoder le réel dans une perspective spatio-temporelle et en comprenant l'importance de l'action humaine que l'élève construit sa conscience citoyenne. C'est aussi en réalisant la nécessité de fonder toute décision sur des bases critiques, compte tenu de ses répercussions sur l'avenir de la collectivité, qu'il poursuit cette construction. Le schéma suivant illustre à la fois cette synergie des deux disciplines et les apprentissages qu'elles partagent.

POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL

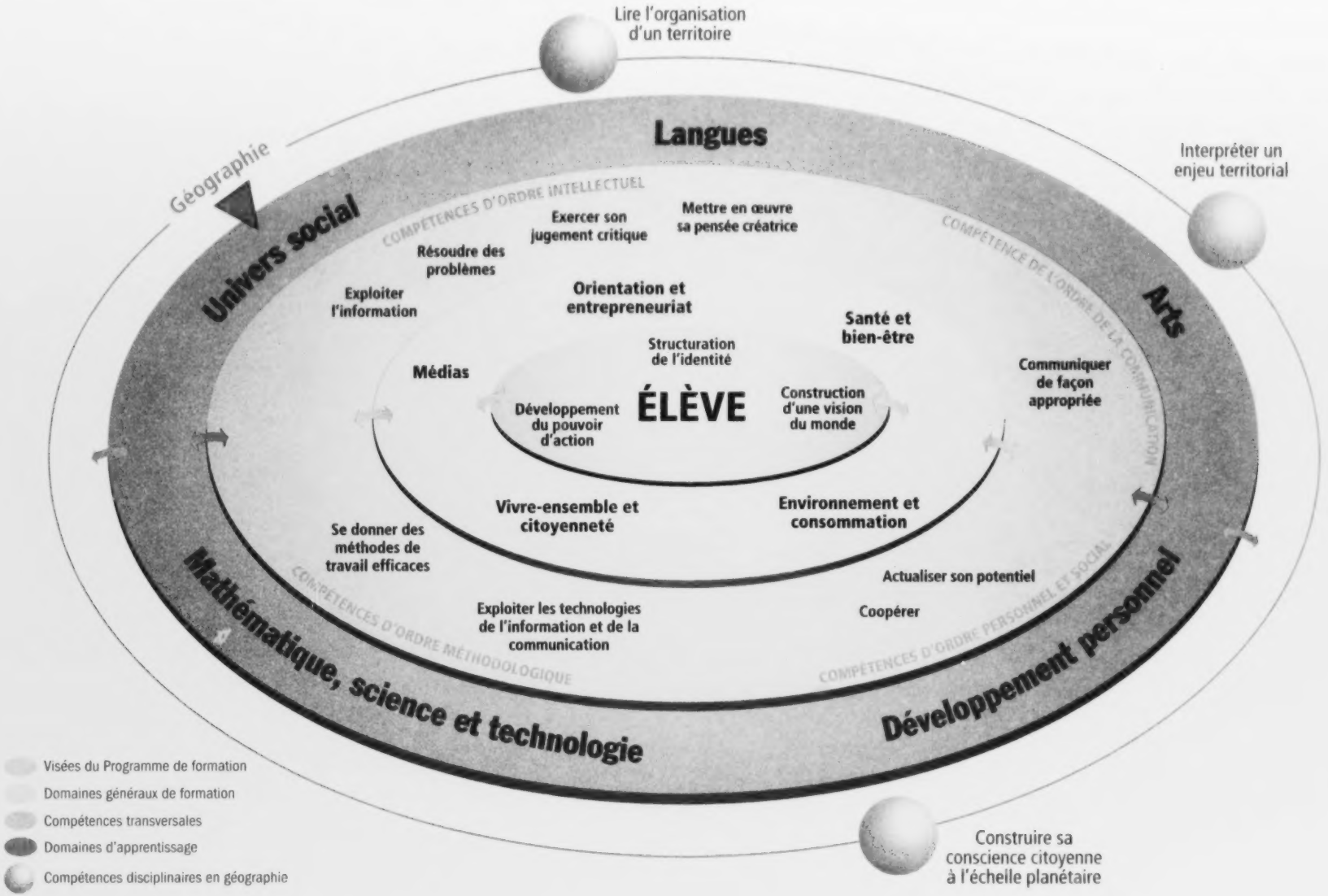



Géographie

Apport du programme de géographie au Programme de formation



Apport du programme de géographie au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation de la discipline

La géographie est une science sociale qui doit prendre en compte les données naturelles pour expliquer l'aménagement de l'espace par les sociétés. Mais ce n'est pas une science naturelle chargée d'expliquer le relief, le climat, la végétation, les sols.
Gérard Hugonie

Apport de la discipline à la formation de l'élève

Les nombreuses transformations qui marquent la société contemporaine, notamment dans le domaine des communications, affectent en profondeur notre rapport à l'espace. La profusion de l'information et l'instantanéité de sa diffusion à l'échelle planétaire, la multiplication des échanges de tous ordres, la mondialisation de l'économie et l'importance des flux migratoires contribuent à abolir les distances et modifient notre regard sur le monde.

Une discipline comme la géographie revêt, à cet égard, une importance toute particulière. En invitant l'élève à poser un regard géographique sur des territoires, elle contribue à rendre plus intelligible à ses yeux le monde actuel. Elle l'amène à s'interroger sur les relations que les humains entretiennent avec l'espace. L'élève s'approprie ainsi les outils et le langage géographiques, notamment les concepts nécessaires à la résolution de problèmes territoriaux. Par la fréquentation de cette discipline, il apprend à se responsabiliser dans une perspective de développement durable associée à une gestion responsable des ressources, à se sensibiliser aux réalités d'autres territoires et à comprendre l'importance de partager, de façon plus équitable, l'espace habitable de la planète.

Conception de la discipline

Orientée vers l'étude des problématiques associées à l'utilisation de l'espace, la géographie, dans sa conception actuelle, est structurée autour du concept de territoire, défini comme un espace social que des humains se sont approprié, qu'ils ont transformé et auquel ils ont donné un sens et une organisation particulière. Cette façon d'appréhender la discipline s'éloigne de l'enseignement traditionnel de la géographie en ce sens qu'elle aborde autrement l'étude de l'espace, le milieu naturel y étant notamment considéré en liaison avec la société qui l'occupe. Les composantes naturelles sont ainsi intégrées à l'analyse des multiples réalités sociales qui ont un impact sur l'aménagement et le développement d'un territoire.

Le programme de géographie vise à amener l'élève à raisonner de manière géographique et à développer les habiletés propres à cette discipline. Placé devant des situations qui présentent des problèmes d'ordre territorial, l'élève est appelé à construire des enchaînements de l'ordre de la narration ou de l'argumentation qui constituent autant de raisonnements lui permettant de comprendre, selon ses capacités, les actions des humains sur des territoires en transformation constante. Il étudie la spécificité et la différenciation des territoires et analyse le sens que les humains accordent à leurs actions sur ces territoires

(motifs, repères, patrimoine). Ses raisonnements s'appuient sur la mise en relation de plusieurs échelles d'analyse et prennent forme à l'aide du langage de la géographie et de celui de la cartographie. Le fait de raisonner ainsi lui permet de réagir à des problèmes d'ordre géographique en faisant appel à des représentations spatiales déjà acquises, qu'il lui faut cependant transformer et enrichir.

Dynamique des compétences disciplinaires

Le programme de géographie vise le développement de trois compétences : *Lire l'organisation d'un territoire*, *Interpréter un enjeu territorial* et *Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire*. Le développement de ces compétences suppose l'étude, à des échelles différentes, de plusieurs types de territoires. Ainsi, par la lecture d'un territoire présentant une forme d'organisation particulière, l'élève découvre des marques culturelles que les humains ont imprimées à l'espace. Il interprète un enjeu territorial en examinant comment des personnes vivant sur un même territoire cherchent à résoudre des problèmes liés à l'occupation de l'espace. Enfin, il construit sa conscience citoyenne au niveau planétaire en découvrant des réalités qui se manifestent à l'échelle de la planète et en se sentant concerné par elles.

Ces compétences ne se développent pas selon une séquence déterminée, mais en interaction les unes avec les autres. Ainsi, l'élève peut aborder l'étude d'un territoire type autant par la lecture de son organisation que par l'interprétation d'un enjeu s'y rattachant ou encore en s'interrogeant sur des réalités d'ordre planétaire. Organisations territoriales, enjeux et réalités d'ordre planétaire concernent un même type de territoire. L'enseignant doit donc faire en sorte d'en assurer l'articulation dynamique.

Du primaire au secondaire

Au primaire, l'élève a été initié au raisonnement en géographie en développant les compétences prévues par le programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* :

- Lire l'organisation d'une société sur son territoire;
- Interpréter le changement dans une société et sur son territoire;
- S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire.

L'élève s'est aussi familiarisé avec des territoires d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Il a amorcé la construction des concepts d'organisation, de changement et de diversité, ainsi que des concepts de société et de territoire. Cette construction se poursuit au secondaire[1].

L'élève a, par ailleurs, abordé les relations qui s'établissent entre une société et son territoire. Il s'est interrogé sur les marques culturelles laissées sur celui-ci et sur les motifs qui ont guidé les sociétés dans leurs actions. Il s'est sensibilisé à différentes réalités territoriales d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, ce qui a contribué à son éducation à la citoyenneté.

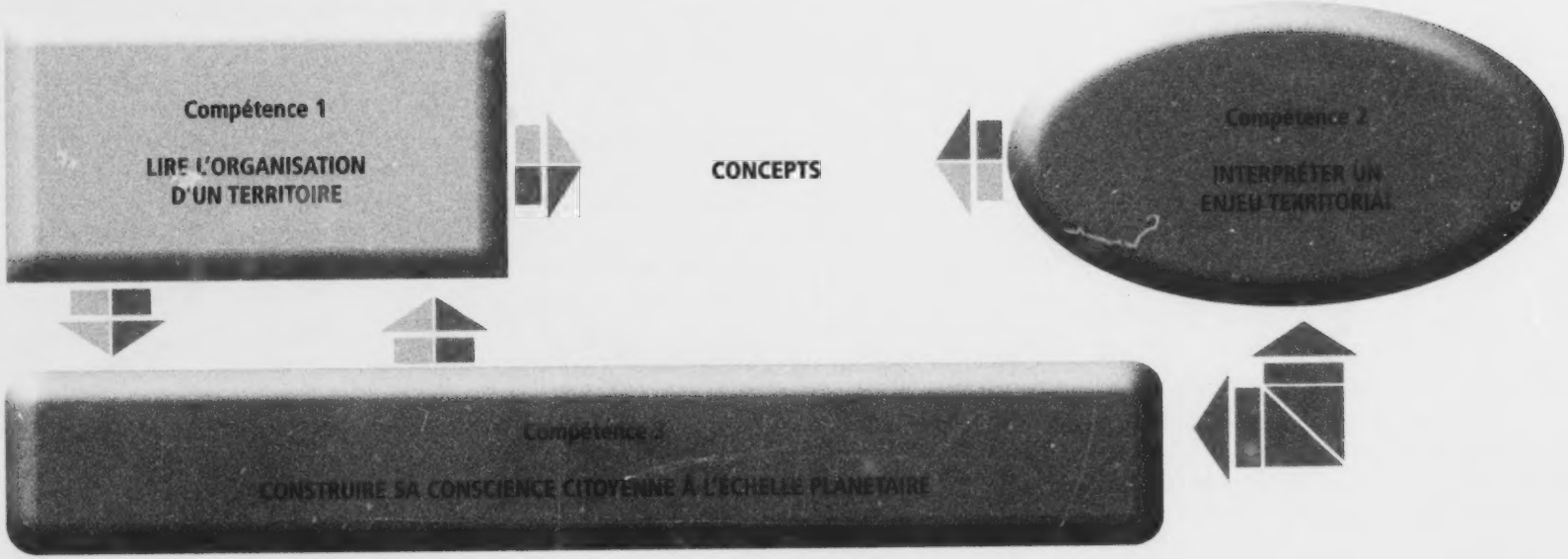
Au secondaire, l'élève développe des compétences particulières à chacune des disciplines du domaine. Certains apprentissages amorcés au primaire s'inscrivent néanmoins dans la continuité. C'est notamment le cas de ceux relatifs à la lecture de l'organisation d'un territoire, à l'interprétation de réalités territoriales, à la démarche de recherche et à différentes techniques :

- Lecture et interprétation de cartes;
- Utilisation de repères spatiaux;
- Orientation et localisation;
- Lecture et interprétation de documents iconographiques et écrits;
- Utilisation d'un atlas.

1. Le tableau synthèse du contenu de formation du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (enseignement primaire) est présenté à la page 331.

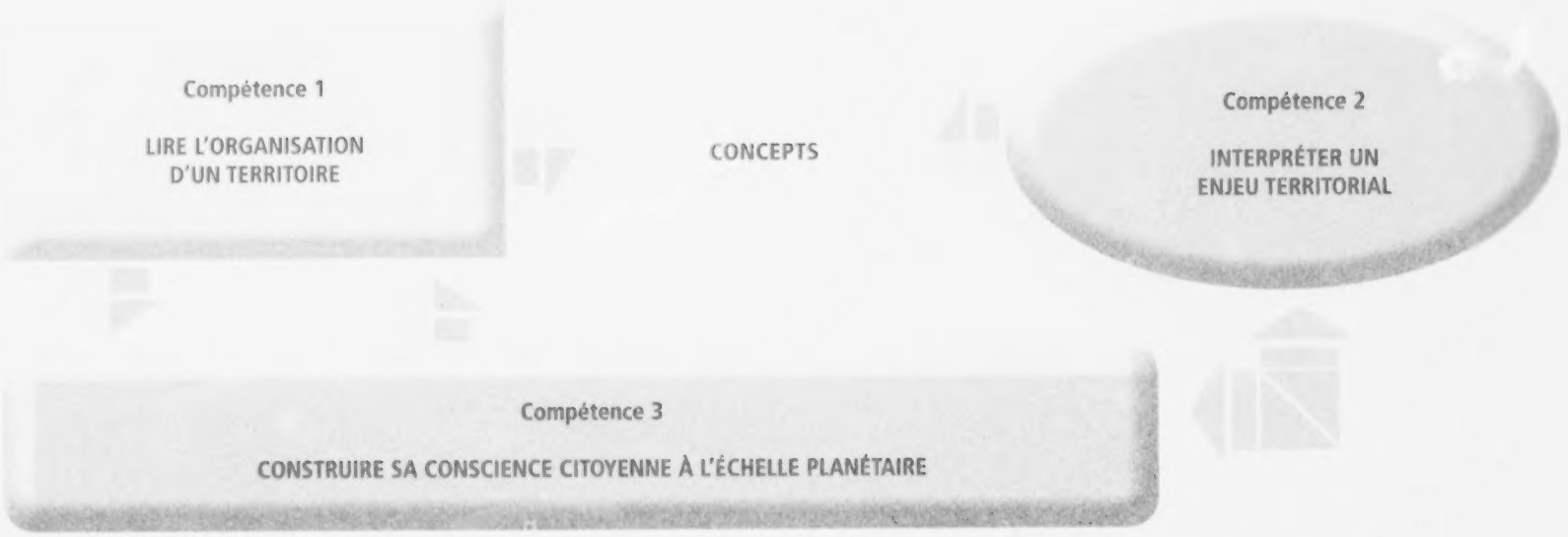
DYNAMIQUE DES COMPÉTENCES

TERRITOIRE TYPE



DYNAMIQUE DES COMPÉTENCES

TERRITOIRE TYPE



Relations entre la géographie et les autres éléments du Programme de formation

Si d'emblée la géographie est une discipline qui se prête bien aux rapprochements disciplinaires, le programme de géographie a été conçu de manière à faciliter l'intégration de différents éléments du Programme de formation. À sa façon, il invite les enseignants à concevoir un enseignement décloisonné.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation correspondent à d'importantes préoccupations sociales actuelles. Ils servent d'ancrage au développement des compétences et visent le rapprochement entre les apprentissages scolaires et les préoccupations quotidiennes de l'élève. Les visées du programme de géographie rejoignent, à plusieurs égards, les intentions éducatives et les axes de développement de quatre domaines généraux de formation.

En analysant, dans une perspective de gestion responsable, les relations que les sociétés entretiennent avec leur territoire, l'élève est amené à établir des liens entre la satisfaction des besoins et l'utilisation rationnelle des ressources. Il est ainsi appelé à prendre conscience des aspects sociaux de la consommation et des conséquences de la mondialisation sur la culture des sociétés, la répartition des richesses et la distribution des ressources. Cela l'aide à mieux comprendre l'interdépendance de l'environnement et de l'activité humaine. Le programme de géographie recoupe ainsi les axes de développement du domaine général de formation *Environnement et consommation*.

Le travail que l'élève accomplit sur divers territoires et la transposition qu'il en fait sur son propre territoire lui font prendre conscience du rôle des citoyens, à différentes échelles, dans la résolution de problèmes territoriaux. Il peut ainsi développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. Il se sensibilise à l'égalité des droits, à l'interdépendance des peuples, aux conflits à l'échelle internationale et à la nécessité de développer une culture de la paix. En amenant l'élève à saisir le sens des actions humaines sur un territoire, à prendre position au regard d'enjeux territoriaux ou encore à traiter de grandes réalités d'ordre planétaire, le programme contribue à la formation d'un citoyen averti et responsable, rejoignant de ce fait le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*.

Lors de l'étude de territoires, l'élève est amené à réfléchir sur les conséquences, à plus ou moins grande échelle, de certaines actions humaines sur la santé. Il réalise, par exemple, qu'un comportement négligent peut contribuer à propager certaines épidémies ou à polluer l'environnement. Il se rend compte que des décisions prises sur un territoire qui présente des risques peuvent avoir de graves conséquences si elles ont été commandées par l'intérêt ou la cupidité de certains au détriment de la collectivité. En cela, le programme recoupe le domaine général de formation *Santé et bien-être*.

Au cours de ses recherches, l'élève est amené à utiliser l'information diffusée par différents médias. Cette information n'est pas toujours univoque. Il apprend à la traiter et à garder une distance critique à l'égard des ressources médiatiques. Il distingue les faits des opinions et apprend à juger de la validité de l'information. Le programme touche ainsi au domaine général de formation *Médias*.

Relations avec les compétences transversales

Les compétences transversales ne s'exercent pas à vide; elles trouvent dans les diverses compétences disciplinaires un lieu privilégié d'actualisation et de développement. Les compétences dont le programme de géographie vise le développement requièrent toutes, à des degrés divers, l'exercice de chacune des compétences transversales et contribuent donc, en retour, à leur développement.

L'élève est souvent appelé à résoudre des problèmes lorsqu'il est placé devant des situations d'ordre territorial. Il analyse les éléments de la situation-problème, en cerne la complexité et évalue la pertinence et l'efficacité des pistes de solution proposées par les groupes en présence.

Pour appuyer son raisonnement en géographie, il se donne des méthodes de travail efficaces, exploite des sources variées d'information, critique ces sources et juge de leur validité et de leur pertinence. Tant pour construire ses représentations que pour communiquer les résultats de sa recherche, il a l'occasion de recourir aux technologies de l'information et de la communication et apprend à les exploiter de manière judicieuse.

Le décodage de paysages, le choix d'échelles d'analyse et la production de documents originaux, tels les schémas, les croquis et les cartes, constituent par ailleurs autant de façons de développer sa pensée créatrice.

L'élève est également appelé à exercer son jugement critique, notamment lorsqu'il examine les conséquences des actions humaines sur un territoire. Il en va de même lorsqu'il évalue des solutions à des problèmes d'ordre

planétaire, se positionne au regard de leur efficacité et justifie sa position.

En s'ouvrant aux réalités géographiques et en réagissant aux interventions humaines susceptibles d'avoir des répercussions sur un territoire ou sur l'avenir de la planète, l'élève est amené à reconnaître son enracinement dans sa propre culture tout en accueillant celle des autres. Il apprend ainsi à se situer par rapport à lui-même et à autrui, conditions essentielles à l'actualisation de son potentiel.

Pour développer ses compétences, l'élève est appelé à coopérer, car il est souvent placé devant des tâches complexes dont l'exécution suppose un travail de collaboration. Il est alors amené à interagir en manifestant une ouverture d'esprit et à accueillir les justifications des autres dans le respect des divergences de vue et d'opinion.

Enfin, lorsque l'élève raisonne en géographie, il analyse des problèmes d'ordre géographique à différentes échelles. Il a recours au langage géographique pour communiquer de manière appropriée et structurer ses réponses avec rigueur et cohérence.

Relations avec les autres domaines d'apprentissage

Les exemples de liens possibles entre la géographie et les domaines d'apprentissage du Programme de formation sont nombreux. Comme toutes les disciplines, la géographie est un lieu de réinvestissement des compétences développées dans le domaine des langues. Ainsi, l'élève devra faire appel à ses compétences en matière de lecture, d'écriture et de communication orale pour effectuer ses recherches ou en communiquer les résultats. Il devra recourir à une langue soignée pour exprimer sa position de manière claire et cohérente.

La géographie présente aussi des liens avec le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie. En effet, plusieurs concepts abordés dans le programme de science et technologie s'avèrent essentiels à la lecture éclairée d'une organisation territoriale ou à l'interprétation d'enjeux pour une meilleure compréhension des réalités d'ordre planétaire. Par exemple, l'élève pourra réinvestir, dans sa lecture de l'organisation d'un territoire, les savoirs qu'il aura acquis à propos de phénomènes naturels. S'interrogeant sur les conséquences de certains modes d'organisation sociale en ce qui a trait à la gestion responsable et au développement durable, il pourra constater, à la lumière des résultats de sa démarche, quelques-uns des impacts de la science et de la technologie sur le territoire. Il mettra également à profit ses compétences mathématiques pour exploiter des données quantifiées et quantifiables et pour lire des cartes, des graphiques ou des tableaux statistiques.

Le domaine des arts est aussi mis à contribution, tout particulièrement les arts plastiques. Cette discipline donne à l'élève l'occasion de découvrir des paysages et des espaces de vie à travers les représentations esthétiques des artistes ou encore de percevoir l'influence que ceux-ci ont exercée sur l'architecture, l'aménagement de places publiques, etc. Les autres disciplines du domaine des arts sont également touchées par le recours à des créations et à des interprétations d'œuvres qui font référence à la dimension spatiale.

Enfin, dans le domaine du développement personnel, lorsque l'élève examine des comportements sociaux et en évalue les répercussions, il apprend à cerner divers enjeux et à les analyser de différents points de vue. Il enrichit ainsi le référentiel selon lequel il prend position au regard de situations abordées en classe d'enseignement moral ou d'enseignement moral et religieux.

Contexte pédagogique

L'élève : un apprenant intéressé et actif

En géographie, l'élève étudie les organisations territoriales à partir de ce qu'il connaît, observe et perçoit du monde. Il cherche à répondre aux questions qu'il se pose en se référant à des ressources variées et en utilisant des techniques propres à la discipline[2]. Il fait preuve d'ouverture d'esprit tant à l'égard des personnes que des idées nouvelles. Il établit des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre : il construit ainsi ses nouveaux savoirs en géographie. Il expérimente des stratégies de recherche qui lui permettent de comprendre une organisation territoriale, des enjeux qui s'y rattachent et des réalités d'ordre planétaire.

Dans la classe de géographie, l'élève interagit avec ses pairs et l'enseignant; il partage ses découvertes et ses expériences. Son travail se fait tantôt sur une base individuelle, tantôt en équipe, et il bénéficie du soutien de l'enseignant.

Dans l'exercice de ses compétences, l'élève est constamment invité à communiquer ses interrogations et le fruit de ses travaux de recherche et d'analyse. Il peut le faire oralement ou par écrit et, dans tous les cas, il est invité à faire montre de rigueur et de clarté.

L'enseignant : un guide et un médiateur

L'enseignant de géographie amène l'élève à découvrir le plaisir d'apprendre et l'invite à partager sa passion de la discipline tout en l'incitant à la rigueur et à la cohérence. Son rôle consiste à guider l'élève : il orchestre la découverte et l'exploration des réalités territoriales et des problèmes que soulève l'utilisation de l'espace par une société. Il agit comme médiateur entre les savoirs et l'élève, qu'il amène à s'engager dans un processus de construction de savoirs. Il prévoit des mises en situation qui permettent à l'élève de s'approprier les principaux outils de la discipline. Dans la transposition didactique qu'il fait du programme, il diversifie ses pratiques et ses approches afin de respecter les divers types d'apprenants et les différents styles d'apprentissage. Il se préoccupe du développement des stratégies cognitives et métacognitives de l'élève. Il fait en sorte que ce dernier s'engage dans un processus de construction de sens en favorisant la discussion, l'échange et la confrontation des opinions et en suscitant l'expression des sentiments et des émotions. Il l'aide à clarifier sa pensée et à formuler des idées.

La classe : un environnement riche et stimulant

L'enseignant est également responsable de la mise en place d'un climat de classe stimulant, ce qui implique l'accessibilité à un ensemble de ressources. Les ressources utiles au développement des compétences en géographie sont extrêmement variées : musées, centres d'interprétation, entreprises, cartes, plans, témoignages, documents iconographiques, patrimoniaux, audiovisuels, etc. Elles peuvent se retrouver dans l'environnement immédiat de l'élève – bibliothèque, classe multimédia, ressources de la communauté – ou nécessiter des sorties éducatives. La disponibilité des ressources implique que l'élève recourt aux technologies de l'information et de la communication à la fois comme outil de recherche et comme support de ses productions.

Des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes, ouvertes et complexes

Les situations d'apprentissage et d'évaluation en géographie doivent être variées, signifiantes, ouvertes et complexes, et représenter pour l'élève un défi à sa mesure.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est signifiante quand l'élève perçoit des liens qui existent entre les apprentissages réalisés et leurs utilisations ultérieures. Ainsi, l'étude des réalités territoriales prend tout son sens pour l'élève quand il réalise que cela lui donne accès à une meilleure compréhension du monde actuel. Elle sera d'autant plus signifiante si elle fait référence à des questions d'actualité, à des préoccupations sociales ou à un réel problème d'utilisation de l'espace. Elle est ouverte dans la mesure où elle permet à l'élève d'explorer plusieurs pistes de solution plutôt que d'appeler une seule solution et une seule réponse, comporte des tâches variées, favorise l'utilisation de différents médias de recherche et peut donner lieu à différents types de productions.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est complexe pour autant qu'elle mobilise un ensemble de ressources, de savoirs et de savoir-agir tout en permettant leur articulation. Elle nécessite, entre autres, de la recherche, une analyse et une sélection des données. Elle fait appel à un raisonnement en géographie qui requiert la mise en relation de plusieurs échelles d'analyse. Elle suppose des capacités de questionnement, d'analyse, de jugement critique

2. Voir la rubrique *Techniques* du contenu de formation.

et de synthèse. Elle permet le développement des trois compétences disciplinaires, fait appel à diverses compétences transversales et permet d'établir des liens avec les domaines généraux de formation et d'autres domaines d'apprentissage.

Une évaluation adaptée

L'élève n'apprend pas pour être évalué : il s'évalue et il est évalué pour mieux apprendre. L'évaluation sert à apprécier son cheminement en cours d'apprentissage et à rendre compte du niveau de développement de ses compétences à la fin du cycle.

En cours d'apprentissage, l'évaluation fournit à l'élève une rétroaction sur ses processus, ses productions, ses forces et ses difficultés. Il est possible que l'élève développe l'une ou l'autre des composantes d'une compétence. L'évaluation peut ainsi porter, dans une perspective d'aide à l'apprentissage, sur des tâches spécifiques liées à ces composantes. Un élève pourrait, par exemple, décoder un paysage sans faire toute la lecture de l'organisation territoriale. Cependant, il est essentiel qu'il en arrive progressivement à s'engager dans des situations d'apprentissage et d'évaluation qui portent sur l'ensemble de la compétence, voire sur plus d'une compétence.

L'évaluation en fin de cycle constitue un acte professionnel de première importance qui s'appuie sur le jugement de l'enseignant. Tout en tenant compte de l'évaluation en cours d'apprentissage et sans constituer un simple cumul de données, l'évaluation en fin de cycle dresse le bilan du développement des compétences disciplinaires et transversales. L'élève est alors placé dans des situations complexes et contextualisées où il peut démontrer le niveau d'atteinte de ses compétences et le degré d'efficacité avec lequel il parvient à mobiliser des connaissances, des attitudes, des stratégies et des habiletés.

Tant en cours d'apprentissage qu'à la fin du cycle, l'évaluation des apprentissages en géographie tient compte de l'utilisation par l'élève des langages géographique et cartographique[3]. Les productions attendues de l'élève peuvent prendre différentes formes, par exemple une maquette, un exposé oral, un journal de bord, un débat. Elles sont accompagnées de supports variés comme des textes, des cartes, des croquis, un support numérique.

Il importe enfin de rappeler que la validité de l'évaluation, en cours d'apprentissage comme en fin de cycle, repose sur la qualité de l'information recueillie et sur l'emploi d'une instrumentation adéquate : observation directe, autoévaluation, grille de progression, évaluation par les pairs, portfolio, journal de bord, présentation orale ou écrite, etc. À cet égard, le recours aux technologies de l'information et de la communication constitue un atout précieux soit pour découvrir de nouveaux instruments, soit pour soutenir l'ensemble de la démarche d'évaluation.

3. Voir la rubrique *Techniques* du contenu de formation.

COMPÉTENCE 1 Lire l'organisation d'un territoire

On ne trouve pas l'espace, il faut toujours le construire.
Gaston Bachelard

Sens de la compétence

L'élève fait partie d'une collectivité et vit sur un territoire dont il connaît déjà certaines réalités. C'est souvent de manière intuitive et plus ou moins consciente qu'il s'approprie ces réalités par de multiples expériences reliées à sa vie quotidienne. L'inviter à lire l'organisation d'un territoire, c'est d'abord l'amener à se poser des questions, le rendre conscient des réalités qui l'entourent, l'aider à développer sa sensibilité à l'égard de ce territoire et à en reconnaître l'organisation. C'est aussi le responsabiliser et lui donner des clés de lecture pour comprendre les territoires d'ici et d'ailleurs.

Un territoire est un espace social. Il est le produit d'une collectivité qui se l'est approprié, s'y est adapté, lui a donné un sens et une organisation particulière et l'a transformé pour répondre à ses besoins. Un territoire n'est donc pas immuable et son organisation porte les marques des diverses sociétés qui s'y sont succédé. Ces traces, laissées par l'action des humains, sont perceptibles dans les paysages[4] du territoire.

Le décodage des paysages consiste à faire ressortir, au delà de ce qui est perceptible, le caractère particulier résultant de l'activité humaine, passée et présente, sur le milieu naturel. Cependant, le sens accordé à un paysage dépend beaucoup de l'observateur. Un peintre ne relèvera pas les mêmes éléments d'un paysage qu'un urbaniste, un ingénieur ou un agriculteur. Le paysage a aussi une valeur affective, et son observation suscite des émotions, positives ou négatives, sur lesquelles il importe de s'interroger. Ainsi, on peut se demander pourquoi certains paysages sont généralement attirants, par exemple un jardin public bien entretenu, alors que d'autres peuvent être rebutants, par exemple un dépotoir.

Lire l'organisation d'un territoire est toutefois plus complexe que simplement décoder ses paysages. Cela implique que l'on fait ressortir la dynamique existant entre différentes réalités qui découlent de l'intervention des humains sur le milieu. Il importe de déterminer la nature de cette organisation et son fonctionnement, et de mettre en lumière ses grands axes, par exemple les réseaux de transport, les zones, les centres et les périphéries. Il est tout aussi important de saisir la nature des décisions qui motivent les actions d'une société sur son territoire. Ces décisions, à caractère culturel, social, politique ou économique, ont des conséquences sur celui-ci et sont quelquefois guidées par des influences extérieures qu'il importe de reconnaître.

La lecture de l'organisation d'un territoire implique l'utilisation de différentes échelles d'analyse géographique. Le changement d'échelle ne concourt pas seulement à modifier la taille relative des réalités, mais aussi à faire ressortir des réalités différentes selon le cadre spatial d'analyse. Cela permet d'enrichir la représentation que l'on se fait d'une organisation territoriale et de mettre en évidence les relations que cette organisation territoriale entretient avec d'autres territoires. La mise en relation de ces échelles transforme par ailleurs les perceptions et les représentations des réalités, et parfois même leur nature. Cela amène aussi à percevoir les diverses influences, proches ou lointaines, auxquelles cette organisation est soumise.

Pour être qualifiée de géographique, la lecture de l'organisation d'un territoire doit nécessairement mettre en œuvre un langage cartographique. Le recours à ce langage permet de se forger une image mentale du territoire, d'en symboliser la dimension spatiale, de traduire à l'aide de cartes un ensemble de relations entre des phénomènes ou encore de saisir l'effet des distances sur son organisation.

4. Dans le présent programme, le paysage est défini comme « une partie de territoire telle que perçue par les populations, dont le caractère résulte de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations » (Convention européenne du paysage, 21 juillet 2001, tiré de l'ouvrage *Le guide du paysage québécois*, Conseil québécois du paysage).

Compétence 1 et ses composantes

Décoder des paysages du territoire

Relever dans des paysages des marques d'appropriation du territoire • Associer ces paysages à l'organisation du territoire • S'interroger sur les émotions que ces paysages suscitent

Saisir le sens des actions humaines sur le territoire

Relever les principales caractéristiques de l'organisation du territoire • Dégager les grands axes de l'organisation territoriale • Rechercher les motifs des actions humaines • Reconnaître des influences extérieures sur le territoire

Recourir au langage cartographique

Se référer à différentes représentations cartographiques du territoire • Se donner des points de repère pour lire l'organisation territoriale • Illustrer schématiquement sa compréhension de cette organisation

Mettre en relation différentes échelles géographiques

Choisir les échelles appropriées • Utiliser simultanément plusieurs échelles d'analyse • Faire ressortir des réalités différentes • Élargir sa représentation de l'organisation territoriale

Critères d'évaluation

- Établissement d'éléments constitutifs pertinents de l'organisation territoriale
- Représentation cohérente de l'organisation territoriale
- Préoccupation d'une vue d'ensemble de l'organisation territoriale

Attentes de fin de cycle

Les éléments constitutifs de l'organisation territoriale retenus par l'élève sont pertinents quand ils sont :
- liés au territoire type concerné;
- propres à l'angle d'entrée prescrit;
- caractéristiques de l'organisation territoriale.

La représentation de l'organisation territoriale construite par l'élève est cohérente lorsqu'elle fait ressortir :
- des liens entre des éléments constitutifs de l'organisation territoriale;
- des liens entre les concepts utilisés;
- des relations entre les actions humaines et l'organisation territoriale.

L'organisation territoriale est considérée dans son ensemble quand l'élève, par l'utilisation appropriée des échelles d'analyse, fait ressortir :
- de nouvelles réalités;
- des influences extérieures.

COMPÉTENCE 2 Interpréter un enjeu territorial

La nature distribue le jeu, les hommes jouent la partie.
Paul Vidal de la Blache

Sens de la compétence

L'espace terrestre utilisable par les humains étant limité, il fait l'objet d'enjeux territoriaux. Cela se produit lorsque des individus ou des groupes qui partagent un même territoire ont des opinions opposées concernant l'utilisation de l'espace. Ce peut être le cas, par exemple, lorsqu'un territoire est exposé à des risques naturels ou que son site présente des caractéristiques particulières. L'enjeu naît généralement de la divergence des intérêts des groupes en présence. Le partage de l'espace mène alors à des rapports de force.

Un enjeu territorial est un phénomène complexe lié à l'utilisation de l'espace par les humains. Il tire parfois son origine des actions de sociétés du passé qui ont occupé le territoire. Différents éléments interagissent à diverses échelles : le lieu de l'action, les groupes ou les individus en présence, les intérêts en cause. Cette interaction crée une dynamique qui change selon l'échelle de référence. Un enjeu se révèle d'autant plus complexe que les groupes en présence défendent leurs positions, chacun estimant détenir la meilleure solution. Diverses propositions, comportant toutes des points forts et des points faibles, peuvent être avancées. Il importe de les examiner et d'en peser le pour et le contre à la lumière de leurs répercussions sur l'organisation du territoire.

Tout enjeu territorial constitue un défi particulier puisque les réponses aux problèmes territoriaux ne sont pas univoques. Chaque situation commande en effet un traitement spécifique et adapté. Pour interpréter un enjeu, l'élève doit examiner les propositions des groupes concernés et se forger une opinion en tenant compte des raisons et des valeurs qui sous-tendent ces propositions. Il lui faut aussi examiner les compromis consentis par les divers groupes en présence dans le traitement de l'enjeu, autrement dit les concessions que chacun des groupes accepte de faire relativement à ses propositions initiales. Il doit de plus tenir compte des coûts d'option, c'est-à-dire ce qui ne peut être fait parce que l'on a choisi une proposition plutôt qu'une autre. Dans le regard qu'il porte sur les solutions proposées, l'élève dépasse la perspective de l'intérêt individuel pour considérer celui de la collectivité. Il prend ainsi conscience que la vie en société implique une participation active des citoyens, ceux-ci ayant la responsabilité d'intervenir dans des situations qui gagnent à être débattues démocratiquement.

Compétence 2 et ses composantes

S'interroger sur la façon dont l'enjeu territorial est traité

Examiner les compromis possibles • Rechercher la place de l'intérêt collectif • Déterminer les coûts d'option

Évaluer les propositions des groupes en présence

Examiner les propositions de chaque groupe • Établir des répercussions de chaque proposition sur le territoire, selon l'échelle de référence • Exprimer son opinion sur les propositions • Justifier son opinion

Cerner la complexité de l'enjeu territorial

Déterminer les lieux, les échelles et les acteurs concernés • Reconnaître les motivations des groupes en présence • Préciser le rôle de certains facteurs naturels et humains, passés et présents

Critères d'évaluation

- Mobilisation d'éléments constitutifs pertinents de l'enjeu territorial
- Établissement de la dynamique de l'enjeu territorial
- Expression d'une opinion fondée

Attentes de fin de cycle

Les éléments constitutifs de l'enjeu territorial sont pertinents lorsque l'élève se réfère à :
- des éléments constitutifs exacts et précis;
- des concepts appropriés.

La dynamique de l'enjeu territorial est établie lorsque l'élève montre :
- l'articulation des éléments constitutifs de l'enjeu;
- des liens entre les concepts;
- les rapports de force.

L'élève exprime une opinion fondée lorsqu'elle s'appuie sur :
- la prise en compte de plusieurs points de vue;
- la mise en relation de plusieurs échelles d'analyse;
- la prise en compte des conséquences des propositions sur le territoire;
- la considération des intérêts individuels et collectifs.

COMPÉTENCE 3 Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire

La géographie doit s'employer à former un citoyen qui comprend le monde dans lequel il vit et qui a les moyens intellectuels et la volonté d'en devenir un acteur responsable.
Michel Philipponneau

Sens de la compétence

Il est de plus en plus difficile de faire abstraction des liens qui existent entre les différents territoires de la planète, en raison notamment de la mondialisation de l'économie et de la multiplication des moyens de communication. Que ce soit par ses contacts avec les autres, par son propre parcours migratoire, par l'information que diffusent les médias ou encore parce qu'il s'interroge sur l'origine des biens de consommation usuels, l'élève se trouve régulièrement placé dans des situations qui lui révèlent l'interdépendance des individus et des territoires à l'échelle planétaire. Il découvre que les réalités territoriales sont reliées et structurées par des échanges de tous ordres : biens, services, information, personnes ou capitaux. Des réseaux se forment et des mouvements se produisent entre les sociétés qui occupent les territoires.

L'élève prend graduellement conscience de la complexité grandissante du monde dans lequel il vit et des possibilités nouvelles qui s'offrent à lui, mais aussi des responsabilités qui les accompagnent. Il est à même de constater la complémentarité des territoires, mais il découvre également les inégalités qui existent entre certains d'entre eux. Il est ainsi appelé à construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire, c'est-à-dire à se sentir partie prenante du monde et à développer, à l'égard des grandes réalités d'ordre planétaire, un sentiment de responsabilité personnelle. Il est alors amené à faire ses choix de citoyen pour agir en tenant compte de cette nouvelle réalité.

La plupart des réalités planétaires comportent des tensions, par exemple entre ce qui est national et ce qui est mondial, entre la densité et la dispersion, entre le Nord et le Sud, et sont soumises à de multiples pressions. À l'échelle planétaire, une conscience citoyenne s'exerce au regard d'un ensemble de règles que les humains se donnent, par des organisations et des textes officiels, pour vivre ensemble. La conscience citoyenne à l'échelle planétaire se développe néanmoins en cultivant chez l'élève l'espoir d'un monde meilleur, fondé sur une gestion responsable des ressources dans une perspective de développement durable propre à assurer aux générations futures les conditions appropriées à la satisfaction de leurs besoins légitimes.

L'élève développe cette compétence en s'éveillant graduellement à de grandes réalités planétaires. Il s'y intéresse, s'interroge. Il cherche à mettre en relation les comportements adoptés ou les choix effectués par divers acteurs, qu'il s'agisse de groupes, d'entreprises ou d'États, avec les valeurs qui sous-tendent leurs modes d'organisation sociale. Il constate, par exemple, qu'une société qui fonde son organisation sur la satisfaction immédiate et individualiste des besoins peut amener ses acteurs à poser des gestes qui ont parfois de graves conséquences à l'échelle planétaire. En examinant les actions humaines dans une perspective de développement durable, il s'efforce de repérer celles qui favorisent une gestion responsable et une utilisation rationnelle des ressources. Il reconnaît les actions humaines qui s'avèrent économiquement équitables, respectueuses de l'environnement, justes sur le plan social et adaptées à la culture des sociétés qui occupent les territoires. En somme, il apprend à devenir un citoyen du monde.

Compétence 3 et ses composantes

Montrer le caractère planétaire d'une réalité géographique

Constater comment une même réalité géographique se manifeste sur plusieurs territoires • Reconnaître des inégalités ou des complémentarités selon les territoires • Reconnaître les réseaux et les mouvements qui s'établissent entre les territoires

Examiner des actions humaines dans une perspective d'avenir

Associer des actions humaines à des modes d'organisation sociale • Montrer que des actions exercées par des humains sur un territoire ont des répercussions sur d'autres territoires • En dégager des conséquences sur la planète en ce qui a trait à la gestion responsable et au développement durable

Évaluer des solutions à des questions d'ordre planétaire

Reconnaître des solutions possibles • Montrer que l'engagement des collectivités participe à la résolution de problèmes planétaires • Prendre position en tenant compte de leur efficacité • Justifier sa position

Critères d'évaluation

- Expression du caractère planétaire d'une réalité géographique
- Établissement des impacts des actions humaines sur l'avenir de la planète
- Justification de son opinion

Attentes de fin de cycle

L'élève montre le caractère planétaire d'une réalité lorsqu'il tient compte :
- de la diversité des manifestations de cette réalité dans le monde;
- de l'établissement de flux, de réseaux et de mouvements entre des territoires.

L'élève considère les impacts des actions humaines sur l'avenir de la planète quand il tient compte :
- de la cohérence entre ces actions humaines et les valeurs qui les sous-tendent;
- de la relation entre ces actions humaines et le développement durable;
- du besoin d'actions concertées pour résoudre des problèmes à l'échelle planétaire;
- de l'apport des règles, des conventions et des organismes internationaux.

L'élève justifie son opinion en s'appuyant sur :
- l'efficacité des solutions proposées;
- le développement durable.

Contenu de formation

Le développement des compétences du programme de géographie s'effectue par l'étude de territoires types qui regroupent les territoires étudiés de manière à structurer les apprentissages et en faciliter le transfert d'un territoire à l'autre à l'intérieur d'une même catégorie. Les territoires retenus offrent à l'élève l'occasion de se familiariser avec différentes parties du monde. En privilégiant des territoires types comme objets d'étude, le programme oriente le regard de l'élève sur diverses formes d'organisations territoriales qui peuvent être étudiées sous plusieurs angles d'entrée. Il propose quatre enjeux territoriaux : les enjeux environnementaux (ex. assurer un développement énergétique durable), les enjeux portant sur la qualité de vie (ex. réussir à se loger en ville), les enjeux relatifs au développement (ex. développer le tourisme tout en préservant les particularités de la région) et les enjeux identitaires (ex. partager un territoire et le développer en harmonie avec le mode de vie). Il soulève également des problèmes à propos de réalités d'ordre planétaire qui se manifestent sur plusieurs territoires à travers le monde.

C'est par l'étude des territoires types, sous divers angles d'entrée, que se développe la compétence *Lire l'organisation d'un territoire*. La compétence *Interpréter un enjeu territorial* se développe par l'étude d'enjeux qui se manifestent sur les territoires prescrits selon l'angle d'entrée retenu. Quant à la compétence *Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire*, elle se développe à partir de réalités géographiques qui se manifestent à l'échelle planétaire sur plusieurs territoires du même type. Ainsi, l'étude d'un même territoire sert de support au développement des deux premières compétences. Prenons, à titre d'exemple, la ville de Mexico. Il s'agit d'une organisation territoriale urbaine que l'on étudie sous l'angle d'entrée de la métropole. À partir de la lecture de ce territoire type, l'élève est amené à faire l'interprétation d'un enjeu s'y rattachant. Cependant, le développement de la troisième compétence, *Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire*, passe nécessairement par l'analyse de plusieurs métropoles du monde pour démontrer qu'une même réalité géographique se manifeste à plusieurs endroits sur la planète.

Cinq territoires types représentant diverses formes d'organisation territoriale ont été retenus : le territoire urbain, le territoire région, le territoire agricole, le territoire autochtone et le territoire protégé. Le tableau synthèse du contenu de formation illustre les territoires à l'étude et offre à l'enseignant et à l'élève une vue d'ensemble du programme.

Le **territoire urbain** est une réalité de plus en plus présente, car la population mondiale tend à se concentrer dans les villes. Tous les pays du monde sont concernés par cette question. L'étude de ce territoire type permet d'aborder des problèmes sociaux et environnementaux que provoque, partout dans le monde, le phénomène de l'urbanisation. Elle se fait à partir de trois angles d'entrée : la métropole, la ville soumise à des risques naturels et la ville patrimoniale.

Le **territoire région** touche des secteurs d'activité de base, comme la forêt, l'industrie et l'énergie, ou des secteurs d'activité en expansion, comme le tourisme. Son étude permet d'aborder diverses formes de l'activité économique, moteur du monde contemporain. Quatre angles d'entrée sont retenus : les territoires touristique, forestier, énergétique et industriel.

Le **territoire agricole** est associé à un besoin vital : l'alimentation. Il est souvent menacé par l'expansion urbaine

et constitue aussi une source de problèmes environnementaux, régulièrement véhiculés par l'actualité. Deux angles d'entrée sont privilégiés : le territoire agricole d'un espace national et le territoire agricole d'un milieu à risque.

Le **territoire autochtone** est une réalité contemporaine présente dans plusieurs parties du monde. Un seul angle d'entrée est privilégié, soit celui des territoires autochtones nordiques ayant établi une convention avec le gouvernement du Québec ou du Canada.

Enfin, le **territoire protégé** est relié aux menaces qui pèsent actuellement sur les écosystèmes et au besoin de protection qui en découle. Un seul angle d'entrée est offert, celui des parcs, car il s'agit des seuls territoires qui, bien qu'aménagés, sont protégés.

La présentation des territoires types ne suit pas un ordre déterminé. C'est à l'équipe-cycle qu'il appartient de répartir les contenus sur les deux années du cycle selon leur complexité, le niveau des élèves et leurs champs d'intérêt. La planification favorise toutefois la consolidation progressive des acquis et leur réinvestissement.

Lorsqu'un éventail de territoires ou d'enjeux est proposé pour les compétences 1 et 2, le choix relève de l'enseignant ou de l'élève. Dans le cas de quatre territoires types, l'étude de deux territoires est prescrite pour le développement des compétences 1 et 2. On doit en outre s'assurer, au cours des deux années du cycle, d'amener l'élève à fréquenter des territoires de différentes parties du monde et de différentes régions du Québec ou du Canada.

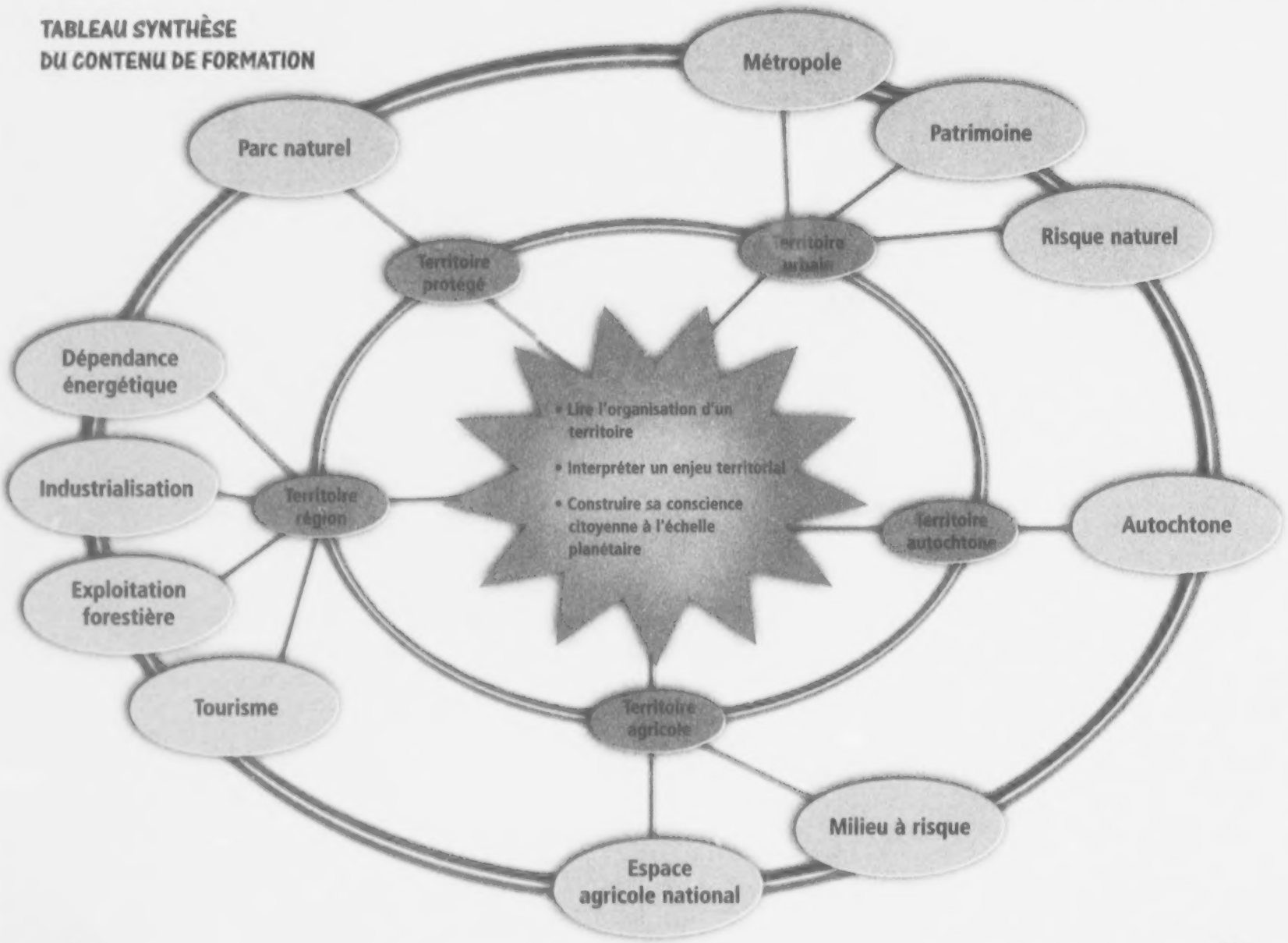
La manière de traiter les trois compétences ne répond pas non plus à un ordre déterminé : l'une ou l'autre peut servir d'amorce à l'apprentissage. L'étude d'un territoire peut être abordée autant par un enjeu que par l'étude d'une réalité géographique d'ordre planétaire. C'est un choix qui relève d'une démarche didactique.

L'étude des territoires prescrits par le programme permet à l'élève de construire un réseau de concepts nécessaires à la représentation des réalités territoriales. Les éléments de contenu privilégiés ne couvrent certes pas toutes les réalités géographiques ni tous les lieux de la planète. Ils ont été choisis en raison de leur représentativité des réalités géographiques du monde. Ils permettent aux élèves du premier cycle du secondaire de raisonner en géographie sur des phénomènes qui, bien que relativement complexes, leur sont néanmoins accessibles.

Les éléments de contenu sont présentés sous forme de schémas organisateurs qui permettent d'illustrer les liens entre les compétences. Le territoire type est indiqué au-dessus de chaque schéma. Il est accompagné de concepts communs à tous les angles d'entrée du territoire type. D'autres concepts renvoient plus particulièrement à l'angle d'entrée privilégié. Ils sont indiqués au centre du schéma. L'élève fait référence à ces divers concepts lors d'une étude territoriale. Certains de ces concepts ont déjà été abordés au primaire. C'est l'occasion pour l'élève d'en approfondir la compréhension. D'autres sont nouveaux et l'élève est appelé à les construire graduellement au cours des deux années du cycle.

Le contenu de formation présente des repères culturels. Lorsqu'il lit l'organisation d'un territoire, interprète un enjeu territorial et construit sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire, l'élève enrichit sa vision du monde par une référence circonstancielle à certains repères culturels. Ceux-ci sont présentés, à titre d'exemples, à la suite de chaque schéma organisateur, et ont été choisis pour leur intérêt au regard de chaque étude territoriale. Sans constituer des objets d'étude, ils fournissent à l'élève divers éléments qui enrichissent l'image qu'il se fait d'un territoire. Ils ne doivent évidemment pas faire l'objet d'une mémorisation formelle ni d'une recherche en soi.

TABLEAU SYNTHÈSE DU CONTENU DE FORMATION



LIENS ENTRE LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET LE CONTENU DE FORMATION

Angle d'entrée

TERRITOIRE TYPE : CONCEPTS COMMUNS À TOUS LES ANGLES D'ENTRÉE DU TERRITOIRE TYPE

REPÈRES CULTURELS

TABLEAU SYNTHÈSE DU CONTENU DE FORMATION

LIENS ENTRE LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET LE CONTENU DE FORMATION

TERRITOIRE TYPE : CONCEPTS COMMUNS À TOUS LES ANGLES D'ENTRÉE DU TERRITOIRE TYPE

Compétence 1

ORGANISATION TERRITORIALE

CONCEPT CENTRAL
Concepts particuliers

Compétence 2

ENJEU TERRITORIAL

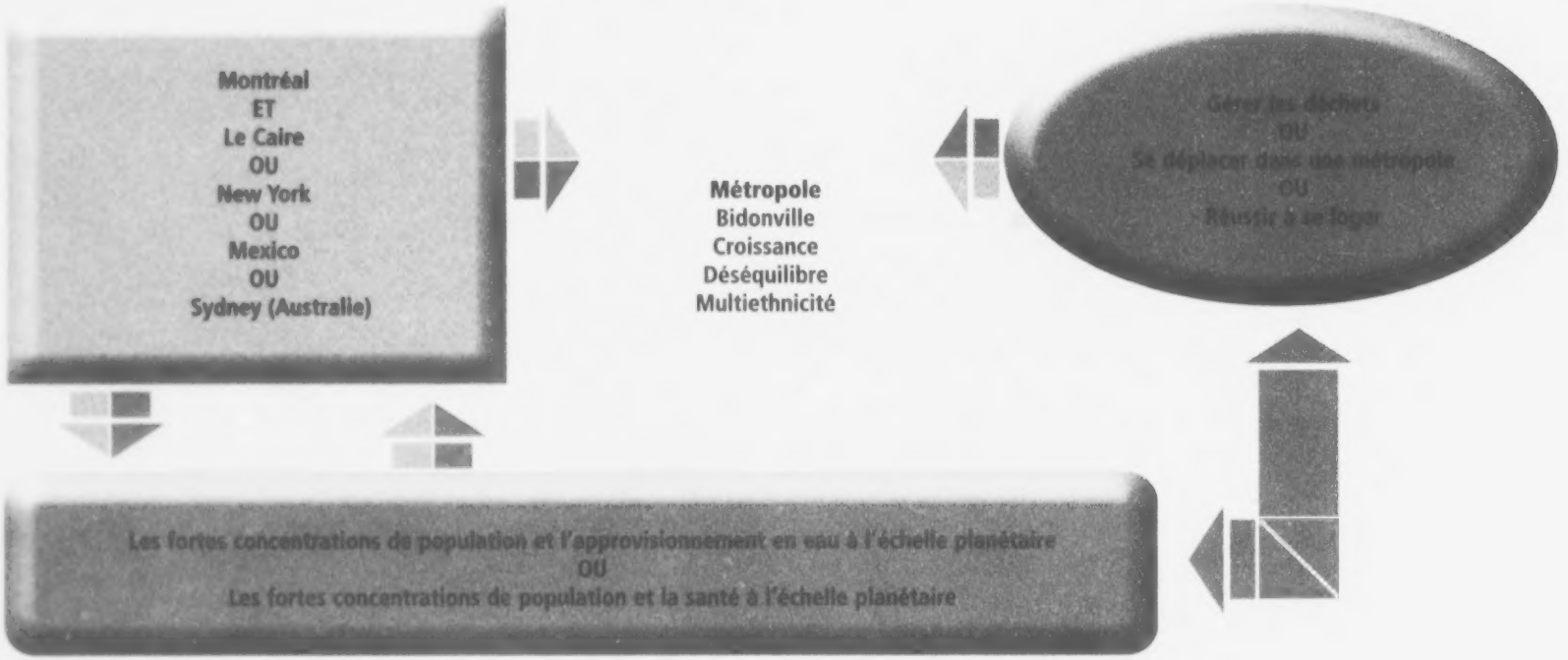
Compétence 3

RÉALITÉ GÉOGRAPHIQUE D'ORDRE PLANÉTAIRE

REPÈRES CULTURELS

TERRITOIRE URBAIN : Aménagement, banlieue, concentration, densité, étalement urbain, urbanisation

La métropole est une importante agglomération urbaine, un lieu de concentration de pouvoirs et de services, un théâtre d'enjeux. Elle exerce un pouvoir d'attraction sur la région environnante et même sur l'ensemble du territoire national. Aujourd'hui, le pouvoir des métropoles devient de plus en plus important, ce qui entraîne des répercussions à l'échelle planétaire.



REPÈRES CULTURELS :

MONTRÉAL
- Le Saint-Laurent
- Le mont Royal
- La ville souterraine
- La rue Saint-Laurent
- Le stade olympique
- Jean Drapeau

LE CAIRE
- Le Nil
- La Méditerranée
- La citadelle de Saladin
- La mosquée Al-Azhar
- Le Vieux Caire
- Les remparts

NEW YORK
- Manhattan
- L'Hudson
- L'Empire State Building
- La statue de la Liberté
- Rudolph Giuliani

MEXICO
- Notre-Dame-de-la Guadalupe
- Le Zócalo
- Le séisme de 1985
- Le parc de Chapultepec
- Les rues Insurgentes Norte et Sur
- Le *paseo* de la Reforma

SYDNEY
- L'Opéra
- Le Pacifique
- Les montagnes Bleues
- Hyde Park Barracks
- Le port

TERRITOIRE URBAIN : Aménagement, banlieue, concentration, densité, étalement urbain, urbanisation

Une ville soumise à des risques naturels devrait être organisée de manière à assurer la sécurité de la population. Certaines mesures doivent, en effet, être prises pour limiter les dégâts associés aux catastrophes naturelles. Ce n'est pas le cas partout sur la planète.

REPÈRES CULTURELS :

MANILLE
- La mer de Chine
- L'archipel des Philippines
- La Ceinture de Feu
- Le Pinatubo
- L'embouchure de la rivière Pasig

QUITO
- La Cordillère des Andes
- Le Guaga Pichincha
- Le Quito colonial
- Le parallèle équateur

SAN FRANCISCO
- Le séisme (Big One)
- Le Cable Car
- Le Golden Gate
- La faille San Andreas
- Le Pacifique

TERRITOIRE URBAIN : Aménagement, banlieue, concentration, densité, étalement urbain, urbanisation

La métropole est une importante agglomération urbaine, un lieu de concentration de pouvoirs et de services, un théâtre d'enjeux. Elle exerce un pouvoir d'attraction sur la région environnante et même sur l'ensemble du territoire national. Aujourd'hui, le pouvoir des métropoles devient de plus en plus important, ce qui entraîne des répercussions à l'échelle planétaire.

Montréal
ET
Le Caire
OU
New York
OU
Mexico
OU
Sydney (Australie)

Métropole
Bidonville
Croissance
Déséquilibre
Multiethnicité

Gérer les déchets
OU
Se déplacer dans une métropole
OU
Réussir à se loger

Les fortes concentrations de population et l'approvisionnement en eau à l'échelle planétaire
OU
Les fortes concentrations de population et la santé à l'échelle planétaire

REPÈRES CULTURELS :

MONTRÉAL
- Le Saint-Laurent
- Le mont Royal
- La ville souterraine
- La rue Saint-Laurent
- Le stade olympique
- Jean Drapeau

LE CAIRE
- Le Nil
- La Méditerranée
- La citadelle de Saladin
- La mosquée Al-Azhar
- Le Vieux Caire
- Les remparts

NEW YORK
- Manhattan
- L'Hudson
- L'Empire State Building
- La statue de la Liberté
- Rudolph Giuliani

MEXICO
- Notre-Dame-de-la Guadalupe
- Le Zócalo
- Le séisme de 1985
- Le parc de Chapultepec
- Les rues Insurgentes Norte et Sur
- Le paseo de la Reforma

SYDNEY
- L'Opéra
- Le Pacifique
- Les montagnes Bleues
- Hyde Park Barracks
- Le port

TERRITOIRE URBAIN : Aménagement, banlieue, concentration, densité, étalement urbain, urbanisation

Une ville soumise à des risques naturels devrait être organisée de manière à assurer la sécurité de la population. Certaines mesures doivent, en effet, être prises pour limiter les dégâts associés aux catastrophes naturelles. Ce n'est pas le cas partout sur la planète.

Manille
OU
Quito
OU
San Francisco

Risque naturel
Environnement
Instabilité
Niveau de développement
Prévention

Composer avec un risque naturel

Le niveau de développement économique des territoires et les conséquences d'une catastrophe naturelle

REPÈRES CULTURELS :

MANILLE
- La mer de Chine
- L'archipel des Philippines
- La Ceinture de Feu
- Le Pinatubo
- L'embouchure de la rivière Pasig

QUITO
- La Cordillère des Andes
- Le Guaga Pichincha
- Le Quito colonial
- Le parallèle équateur

SAN FRANCISCO
- Le séisme (Big One)
- Le Cable Car
- Le Golden Gate
- La faille San Andreas
- Le Pacifique

TERRITOIRE URBAIN : Aménagement, banlieue, concentration, densité, étalement urbain, urbanisation

Plusieurs villes du monde cherchent à protéger des sites qui présentent des attraits patrimoniaux en les faisant reconnaître comme patrimoine mondial. La protection de ces sites patrimoniaux entraîne cependant des défis particuliers d'organisation pour ces villes.

REPÈRES CULTURELS :

QUÉBEC *INTRA-MUROS*
- Les remparts
- Les portes Saint-Jean et Saint-Louis
- La terrasse Dufferin
- La place d'Armes
- Le Cap Diamant
- Le Château Frontenac
- Lord Dufferin

ATHÈNES
- Le Parthénon
- L'Acropole
- La Pnyx
- L'Agora
- Le musée des Cyclades

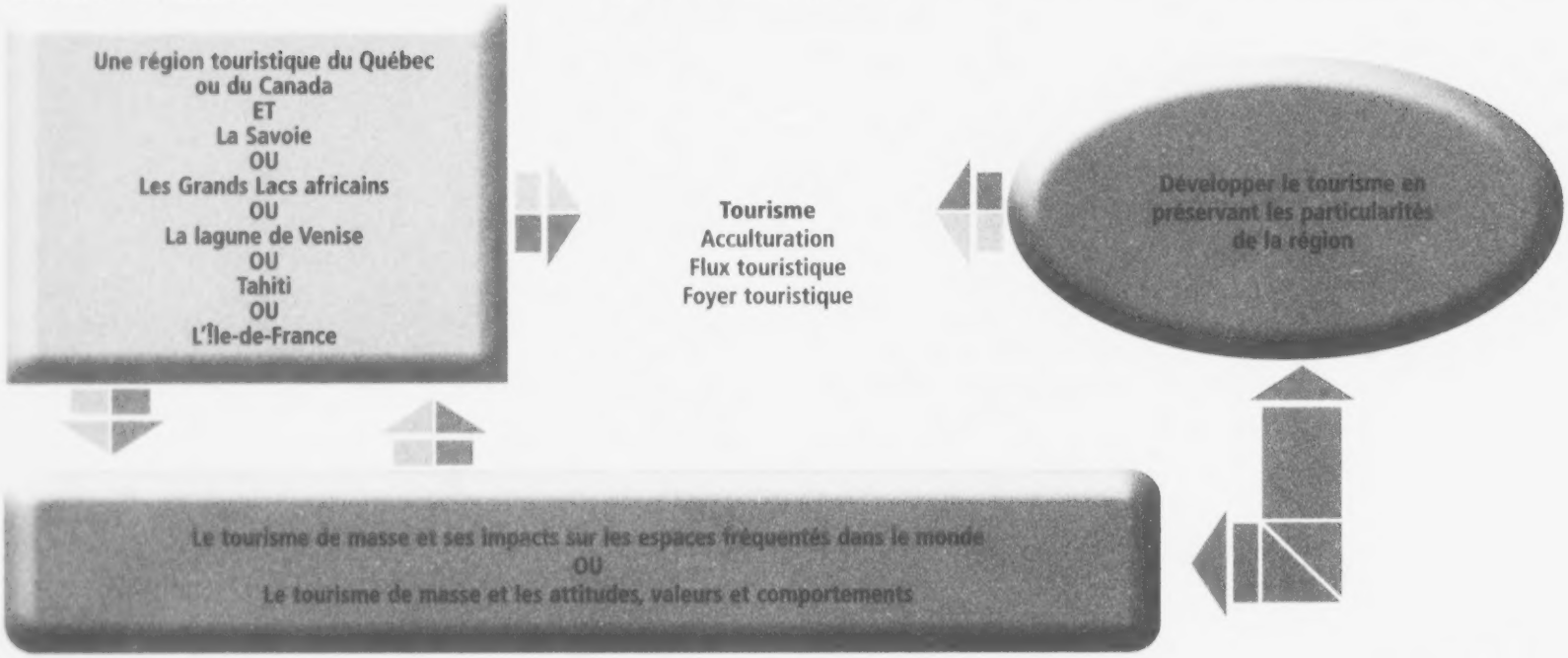
PARIS
- Les rives de la Seine
- La cathédrale Notre-Dame-de-Paris
- L'Arc de triomphe
- Le Louvre
- Les Champs-Élysées
- La tour Eiffel
- G.E. Haussmann
- Robert Doisneau

ROME
- Le Colisée
- Le Forum
- Les Sept Collines
- Le Vatican
- Le Risorgimento

BEIJING
- La Cité interdite
- Le Temple du Ciel
- La Place Tien An Men
- Le Palais d'été
- La dynastie des Ming

TERRITOIRE RÉGION : Aménagement, commercialisation, mondialisation, multinationale, ressource

Un territoire touristique s'organise en fonction d'un attrait majeur. Il importe de constater comment des activités touristiques s'implantent dans une région et de s'interroger sur l'impact du tourisme, dans sa conception actuelle, sur les régions du monde où il se pratique.



REPÈRES CULTURELS :

UNE RÉGION TOURISTIQUE DU QUÉBEC OU DU CANADA

- Des attraits naturels
- Des traces du passé
- Des infrastructures spécialisées
- Des marques culturelles

LA SAVOIE

- Les Alpes
- Le lac du Bourget
- Le Val-d'Isère
- La Plagne
- Albertville

LES GRANDS LACS AFRICAINS

- Les lacs Victoria, Tanganyika, Albert, Édouard, Kivu
- Les safaris
- La steppe Serengeti
- Les Masaïs
- Le Kilimandjaro
- D. Livingstone
- H. M. Stanley

LA LAGUNE DE VENISE

- L'Adriatique
- Le Lido
- Le Grand Canal
- Le palais des Doges
- La place Saint-Marc
- Les gondoles et les *vaporettos*
- Canaletto

TAHITI

- La Polynésie française
- L'archipel de la Société
- Papeete
- Les atolls
- Les volcans
- Paul Gauguin
- Le Pacifique Sud

L'ÎLE-DE-FRANCE

- Paris
- La Seine
- Disneyland Paris
- Versailles et Fontainebleau

TERRITOIRE URBAIN : Aménagement, banlieue, concentration, densité, étalement urbain, urbanisation

Plusieurs villes du monde cherchent à protéger des sites qui présentent des attraits patrimoniaux en les faisant reconnaître comme patrimoine mondial. La protection de ces sites patrimoniaux entraîne cependant des défis particuliers d'organisation pour ces villes.

Québec *intra-muros*
ET
Athènes
OU
Paris
OU
Rome
OU
Beijing

Patrimoine
Changement
Conservation
Continuité
Restauration
Site

Conserver le patrimoine dans une ville en expansion
OU
Composer avec les particularités d'un site

La protection des villes et la diversité culturelle mondiale
OU
La protection des villes et l'UNESCO

REPÈRES CULTURELS :

QUÉBEC *INTRA-MUROS*
- Les remparts
- Les portes Saint-Jean et Saint-Louis
- La terrasse Dufferin
- La place d'Armes
- Le Cap Diamant
- Le Château Frontenac
- Lord Dufferin

ATHÈNES
- Le Parthénon
- L'Acropole
- La Pnyx
- L'Agora
- Le musée des Cyclades

PARIS
- Les rives de la Seine
- La cathédrale Notre-Dame-de-Paris
- L'Arc de triomphe
- Le Louvre
- Les Champs-Élysées
- La tour Eiffel
- G.E. Haussmann
- Robert Doisneau

ROME
- Le Colisée
- Le Forum
- Les Sept Collines
- Le Vatican
- Le Risorgimento

BEIJING
- La Cité interdite
- Le Temple du Ciel
- La Place Tien An Men
- Le Palais d'été
- La dynastie des Ming

TERRITOIRE RÉGION : Aménagement, commercialisation, mondialisation, multinationale, ressource

Un territoire touristique s'organise en fonction d'un attrait majeur. Il importe de constater comment des activités touristiques s'implantent dans une région et de s'interroger sur l'impact du tourisme, dans sa conception actuelle, sur les régions du monde où il se pratique.

Une région touristique du Québec ou du Canada
ET
La Savoie
OU
Les Grands Lacs africains
OU
La lagune de Venise
OU
Tahiti
OU
L'Île-de-France

Tourisme
Acculturation
Flux touristique
Foyer touristique

Développer le tourisme en préservant les particularités de la région

Le tourisme de masse et ses impacts sur les espaces fréquentés dans le monde
OU
Le tourisme de masse et les attitudes, valeurs et comportements

REPÈRES CULTURELS :

UNE RÉGION TOURISTIQUE DU QUÉBEC OU DU CANADA
- Des attraits naturels
- Des traces du passé
- Des infrastructures spécialisées
- Des marques culturelles

LA SAVOIE
- Les Alpes
- Le lac du Bourget
- Le Val-d'Isère
- La Plagne
- Albertville

LES GRANDS LACS AFRICAINS
- Les lacs Victoria, Tanganyika, Albert, Édouard, Kivu
- Les safaris
- La steppe Serengeti
- Les Masaïs
- Le Kilimandjaro
- D. Livingstone
- H. M. Stanley

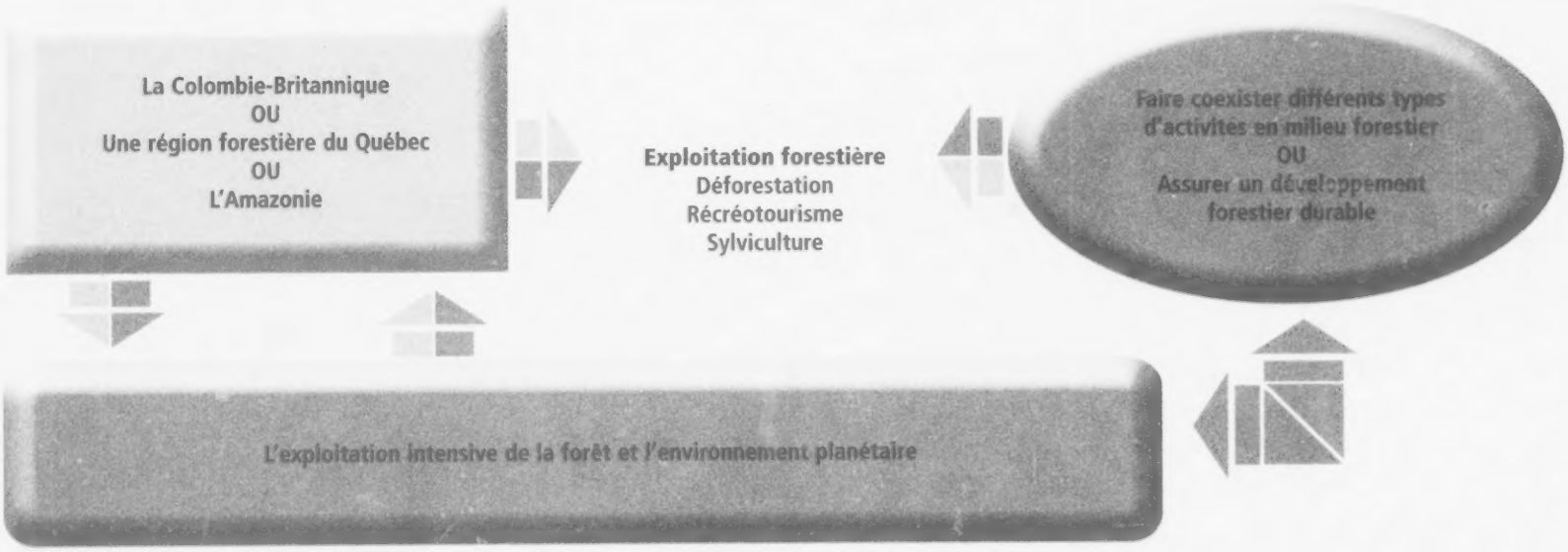
LA LAGUNE DE VENISE
- L'Adriatique
- Le Lido
- Le Grand Canal
- Le palais des Doges
- La place Saint-Marc
- Les gondoles et les *vaporettos*
- Canaletto

TAHITI
- La Polynésie française
- L'archipel de la Société
- Papeete
- Les atolls
- Les volcans
- Paul Gauguin
- Le Pacifique Sud

L'ÎLE-DE-FRANCE
- Paris
- La Seine
- Disneyland Paris
- Versailles et Fontainebleau

TERRITOIRE RÉGION : Aménagement, commercialisation, mondialisation, multinationale, ressource

Un territoire forestier est organisé à partir de l'exploitation d'une importante ressource naturelle : la forêt. Cette organisation, peu importe où on la retrouve dans le monde, doit mettre en place une gestion responsable de la ressource pour en favoriser le développement à long terme. Elle doit aussi tenir compte des autres activités qui dépendent de la forêt.



REPÈRES CULTURELS :

LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

- La Cordillère de l'Ouest
- La Chaîne Côtière
- La forêt de la Côte Ouest
- Les pins Douglas
- Les fjords

UNE RÉGION FORESTIÈRE DU QUÉBEC

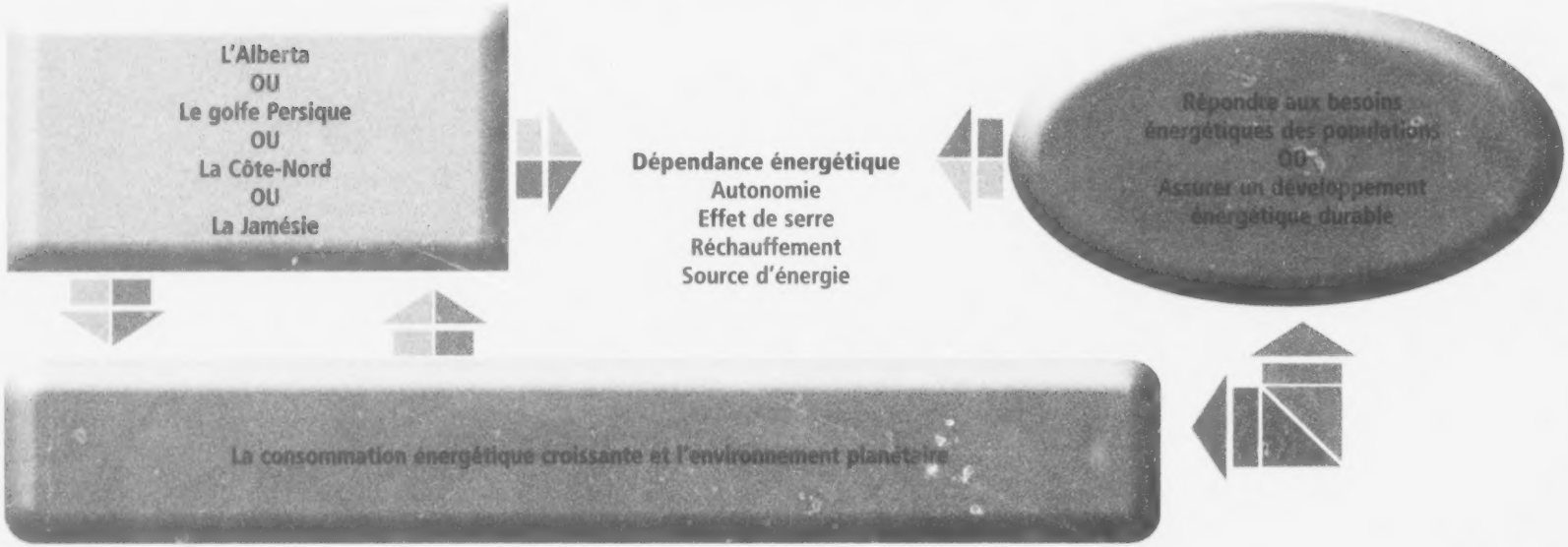
- La forêt boréale
- La forêt mixte
- Le chantier
- La papetière
- Des villes associées à la forêt
- La pourvoirie

L'AMAZONIE

- La forêt tropicale humide
- L'Amazone
- La route Transamazonienne
- Le Brésil
- La Cordillère des Andes
- Manaus

TERRITOIRE RÉGION : Aménagement, commercialisation, mondialisation, multinationale, ressource

Un territoire énergétique, peu importe où il se trouve dans le monde, est organisé autour de l'exploitation et de la commercialisation d'une ressource naturelle. Il importe de favoriser le développement à long terme de cette ressource par une gestion responsable qui tient compte du respect de l'environnement.



REPÈRES CULTURELS :

L'ALBERTA

- Calgary
- Edmonton
- Des compagnies pétrolières
- Le derrick

LE GOLFE PERSIQUE

- L'Arabie Saoudite
- L'Irak
- Le Koweit
- Les Émirats arabes unis
- Le golfe d'Aden
- L'Organisation des pays exportateurs de pétrole (OPEP)

LA CÔTE-NORD

- La Manicouagan
- La rivière aux Outardes
- La Betsiamites
- La Sainte-Marguerite
- Le barrage Daniel-Johnson

LA JAMÉSIE

- La Baie-James
- La rivière la Grande
- La Grande rivière de la Baleine
- Le réservoir Robert-Bourassa
- Robert Bourassa

TERRITOIRE RÉGION : Aménagement, commercialisation, mondialisation, multinationale, ressource

[illegible]

La Colombie-Britannique
OU
Une région forestière du Québec
OU
L'Amazonie

Exploitation forestière
Déforestation
Récréotourisme
Sylviculture

Faire coexister différents types d'activités en milieu forestier
OU
Assurer un développement forestier durable

L'exploitation intensive de la forêt et l'environnement planétaire

REPÈRES CULTURELS :

LA COLOMBIE-BRITANNIQUE
- La Cordillère de l'Ouest
- La Chaîne Côtière
- La forêt de la Côte Ouest
- Les pins Douglas
- Les fjords

UNE RÉGION FORESTIÈRE DU QUÉBEC
- La forêt boréale
- La forêt mixte
- Le chantier
- La papetière
- Des villes associées à la forêt
- La pourvoirie

L'AMAZONIE
- La forêt tropicale humide
- L'Amazone
- La route transamazonienne
- Le Brésil
- La Cordillère des Andes
- Manaus

TERRITOIRE RÉGION : Aménagement, commercialisation, mondialisation, multinationale, ressource

L'Alberta
OU
Le golfe Persique
OU
La Côte-Nord
OU
La Jamésie

Dépendance énergétique
Autonomie
Effet de serre
Réchauffement
Source d'énergie

Répondre aux besoins énergétiques des populations
OU
Assurer un développement énergétique durable

La consommation énergétique croissante et l'environnement planétaire

REPÈRES CULTURELS :

L'ALBERTA
- Calgary
- Edmonton
- Des compagnies pétrolières
- Le dernick

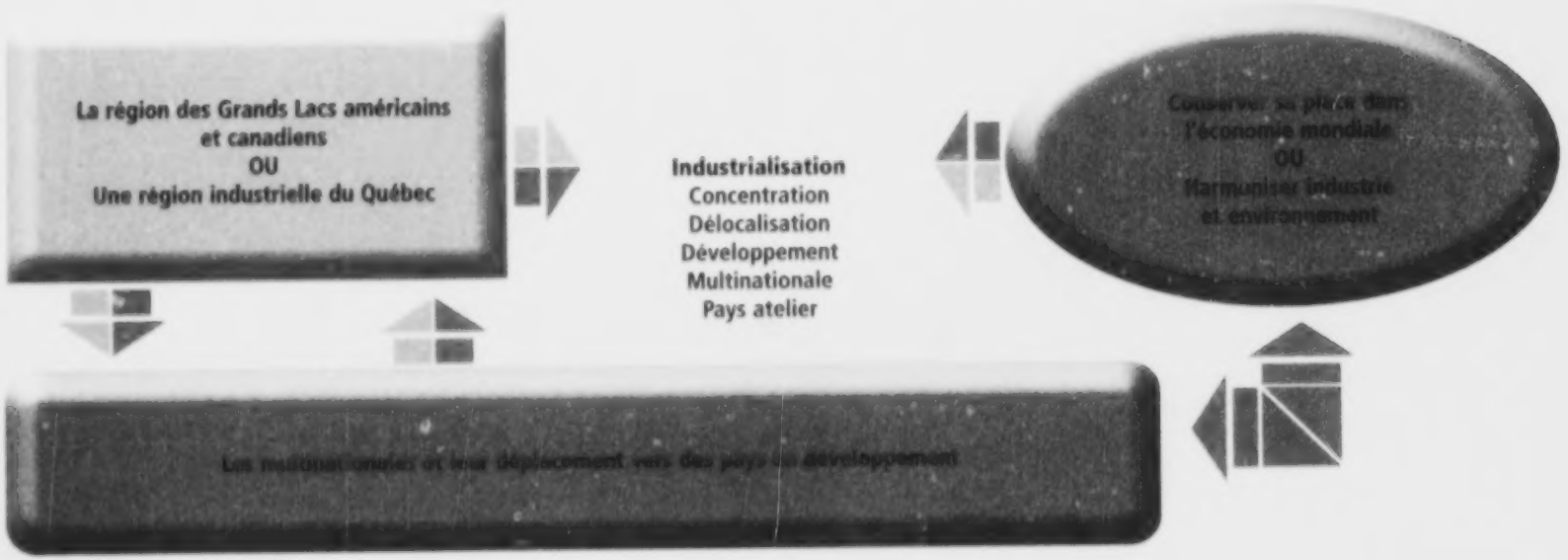
LE GOLFE PERSIQUE
- L'Arabie Saoudite
- L'Irak
- Le Koweït
- Les Émirats arabes unis
- Le golfe d'Aden
- L'Organisation des pays exportateurs de pétrole (OPEP)

LA CÔTE NORD
- La Manicouagan
- La rivière aux Outardes
- La Bersimmes
- La Sainte-Marguerite
- Le barrage Daniel-Johnson

LA JAMÉSIE
- La Baie-James
- La rivière la Grande
- La Grande rivière de la Baleine
- La réservoir Robert-Bourassa
- Robert-Bourassa

TERRITOIRE RÉGION : Aménagement, commercialisation, mondialisation, multinationale, ressource

Un territoire industriel contribue au développement économique d'une région. Les productions associées à ce territoire industriel ont des effets sur le milieu, quelle que soit l'échelle considérée. Ce territoire s'inscrit cependant dans un contexte économique mondial dont il faut tenir compte.



REPÈRES CULTURELS :

LA RÉGION DES GRANDS LACS AMÉRICAINS ET CANADIENS

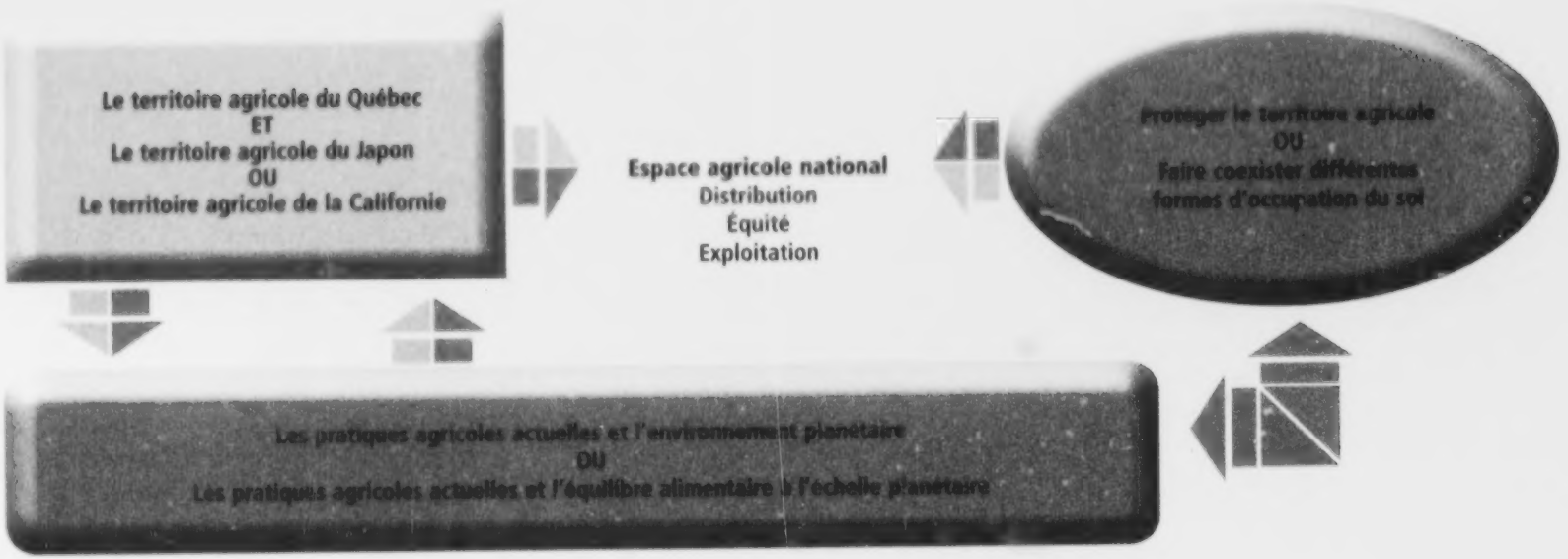
- L'Ontario
- Les États de New York, de la Pennsylvanie, de l'Ohio, du Michigan, de l'Indiana, de l'Illinois et du Wisconsin
- La Voie maritime du Saint-Laurent
- Les Grands Lacs
- Le Saint-Laurent

UNE RÉGION INDUSTRIELLE DU QUÉBEC

- Des infrastructures spécialisées
- Des villes associées à l'industrie

TERRITOIRE AGRICOLE : Environnement, mise en marché, mode de culture, productivité, ruralité

Le territoire agricole d'un espace national regroupe l'ensemble des régions agricoles concernées. Le développement des productions agricoles, où que ce soit dans le monde, crée souvent des pressions sur l'environnement. Il soulève aussi des conflits d'utilisation du sol avec d'autres formes d'organisations territoriales nationales.



REPÈRES CULTURELS :

LE TERRITOIRE AGRICOLE DU QUÉBEC

- Le rang
- Le canton
- Le patrimoine bâti
- Marc-Aurèle de Foy Suzor-Côté

LE TERRITOIRE AGRICOLE DU JAPON

- L'île de Honshu
- La plaine du Kanto
- Les rizières

LE TERRITOIRE AGRICOLE DE LA CALIFORNIE

- Les vallées : Napa, Sonoma, San Joaquim, Sacramento
- Le vin
- Le Shasta Dam
- La Sierra Nevada
- La Chaîne Côtière

TERRITOIRE RÉGION : Aménagement, commercialisation, mondialisation, multinationale, ressource

La région des Grands Lacs américains et canadiens
OU
Une région industrielle du Québec

Industrialisation
Concentration
Délocalisation
Développement
Multinationale
Pays atelier

Conserver sa place dans l'économie mondiale
OU
Harmoniser industrie et environnement

Les multinationales et leur déplacement vers des pays en développement

REPÈRES CULTURELS :

LA RÉGION DES GRANDS LACS AMÉRICAINS ET CANADIENS

- L'Ontario
- Les États de New York, de la Pennsylvanie, de l'Ohio, du Michigan, de l'Indiana, de l'Illinois et du Wisconsin
- La voie maritime du Saint-Laurent
- Les Grands Lacs
- Le Saint-Laurent

UNE RÉGION INDUSTRIELLE DU QUÉBEC

- Des zones d'activités spécialisées
- Des villes associées à l'industrie

TERRITOIRE AGRICOLE : Environnement, mise en marche, mode de culture, productivité, ruralité

Le territoire agricole du Québec
ET
Le territoire agricole du Japon
OU
Le territoire agricole de la Californie

Espace agricole national
Distribution
Équité
Exploitation

Protéger le territoire agricole
OU
Faire coexister différentes formes d'occupation du sol

Les pratiques agricoles actuelles et l'environnement planétaire
OU
Les pratiques agricoles actuelles et l'équilibre alimentaire à l'échelle planétaire

REPÈRES CULTURELS :

LE TERRITOIRE AGRICOLE DU QUÉBEC

- Le rang
- Le canton
- Le patrimoine bâti
- Marc-Aurèle de Foy Suzor-Côté

LE TERRITOIRE AGRICOLE DU JAPON

- L'île de Honshu
- La plaine du Kanto
- Les rizières

LE TERRITOIRE AGRICOLE DE LA CALIFORNIE

- Les vallées : Napa, Sonoma, San Joaquin, Sacramento
- Le vin
- Le Shasta Dam
- La Sierra Nevada
- La Chaîne Côtière

TERRITOIRE AGRICOLE : Environnement, mise en marché, mode de culture, productivité, ruralité

Certains territoires agricoles du monde se développent sur des espaces soumis à des risques naturels. Ils sont fragiles et leur développement devrait tenir compte de ces conditions particulières. Parfois, l'activité agricole peut accroître le risque et fragiliser d'autant le territoire.

REPÈRES CULTURELS :

LE SAHEL

- Le Sahara
- Le lac Tchad
- Les pays du Sahel
- La région subsaharienne
- Les Peuls
- Les Touaregs

LE BANGLADESH

- Le Gange, le Brahmapoutre, le Meghna
- Les bouches du Gange
- La plaine Chittagong
- La mousson
- L'Himalaya
- Le golfe du Bengale

LA PRAIRIE CANADIENNE

- L'Alberta et la Saskatchewan
- Les Badlands
- Les Grandes Plaines
- Gabrielle Roy

TERRITOIRE AUTOCHTONE

Un territoire autochtone est occupé par des citoyens issus d'une Première nation qui revendiquent l'autonomie sur ce territoire. À la suite d'ententes établies entre les gouvernements du Canada ou du Québec et certains peuples autochtones, les territoires sont soumis à une juridiction autochtone dans presque tous les domaines.

REPÈRES CULTURELS :

LE NUNAVUT

- La baie d'Hudson
- L'Arctique
- Iqualuit
- L'île de Baffin
- Pangnirtung

LE TERRITOIRE DES CRIS

- La Baie-James
- Les rivières Broadback, Nottaway et Rupert
- La Transtaïga
- Eastmain
- Waskaganish
- Chisasibi

LE TERRITOIRE DES NASKAPIS

- La rivière Caniapiscau
- Kawawachikamach

TERRITOIRE AGRICOLE : Environnement, mise en marché, mode de culture, productivité, ruralité

Certains territoires agricoles du monde se développent sur des espaces soumis à des risques naturels. Ils sont fragiles et leur développement devrait tenir compte de ces conditions particulières. Parfois, l'activité agricole peut accroître le risque et fragiliser d'autant le territoire.

Un territoire agricole dans un milieu aride : le Sahel
OU
Un territoire agricole dans un milieu inondable : le Bangladesh
OU
Un territoire agricole fragile : la Prairie canadienne

Milieu à risque
Catastrophe naturelle
Dégradation
Risque naturel
Risque artificiel

Concilier l'agriculture et l'environnement
OU
Gérer l'eau en territoire agricole

Les activités agricoles et l'accroissement des milieux à risque dans le monde

REPÈRES CULTURELS :

LE SAHEL
- Le Sahara
- Le lac Tchad
- Les pays du Sahel
- La région subsaharienne
- Les Peuls
- Les Touaregs

LE BANGLADESH
- Le Gange, le Brahmapoutre, le Meghna
- Les bouches du Gange
- La plaine Chittagong
- La mousson
- L'Himalaya
- Le golfe du Bengale

LA PRAIRIE CANADIENNE
- L'Alberta et la Saskatchewan
- Les Badlands
- Les Grandes Plaines
- Gabrielle Roy

TERRITOIRE AUTOCHTONE

Le Nunavut
OU
Le territoire des Cris
OU
Le territoire des Naskapis

Autochtone
Bande
Convention
Culture
Droits ancestraux
Nation
Nordicité
Revendication

Partager un territoire et le développer en harmonie avec le mode de vie

Les autochtones et leurs revendications à l'échelle planétaire

REPÈRES CULTURELS :

LE NUNAVUT

- La baie d'Hudson
- L'Arctique
- Iqualuit
- L'île de Baffin
- Pangnirtung

LE TERRITOIRE DES CRIS

- La Baie-James
- Les rivières Broadback, Nottaway et Rupert
- La Transtaiga
- Eastmain
- Waskaganish
- Chisasibi

LE TERRITOIRE DES NASKAPIS

- La rivière Caniapiscau
- Kawawachikamach

TERRITOIRE PROTÉGÉ

Un territoire protégé est un espace naturel organisé autour d'un projet d'aménagement pour assurer la protection du patrimoine naturel, sa gestion et son développement économique.

REPÈRES CULTURELS :

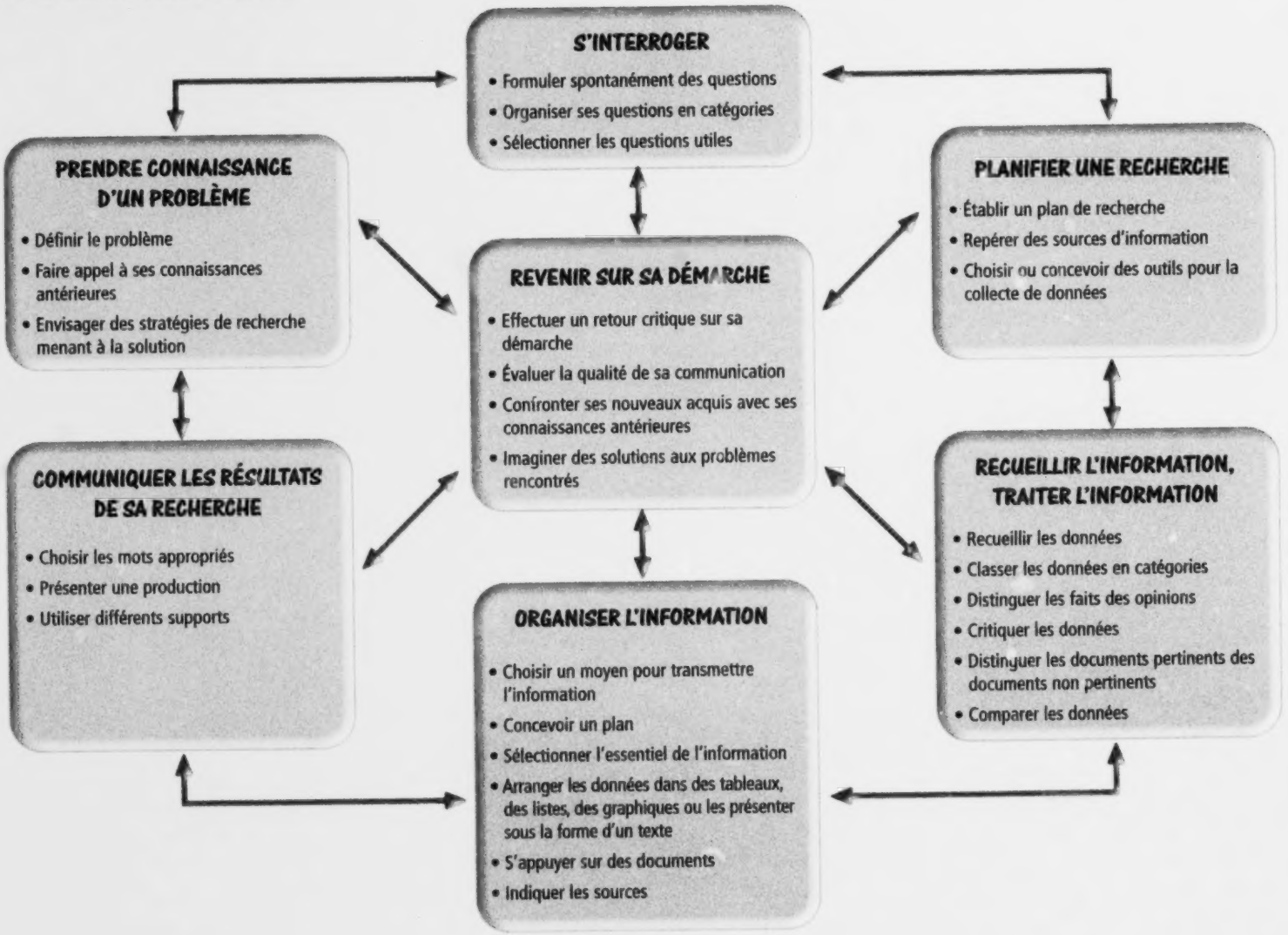
UN PARC NATUREL DU QUÉBEC OU DU CANADA

- Des attraits du milieu naturel
- La faune
- La flore

LES ÎLES GALAPAGOS

- Les tortues
- Les iguanes
- Les volcans
- La mangrove
- Charles Darwin

DÉMARCHE DE RECHERCHE



TERRITOIRE PROTÉGÉ

Un territoire protégé est un espace naturel organisé autour d'un projet d'aménagement pour assurer la protection du patrimoine naturel, sa gestion et son développement économique.

Un parc naturel du Québec ou du Canada
OU
Les îles Galapagos

Parc naturel
Aménagement
Conservation
Environnement
Patrimoine naturel
Réglementation

Rechercher un équilibre entre fréquentation et protection

La protection d'espaces et le patrimoine naturel mondial

REPÈRES CULTURELS :

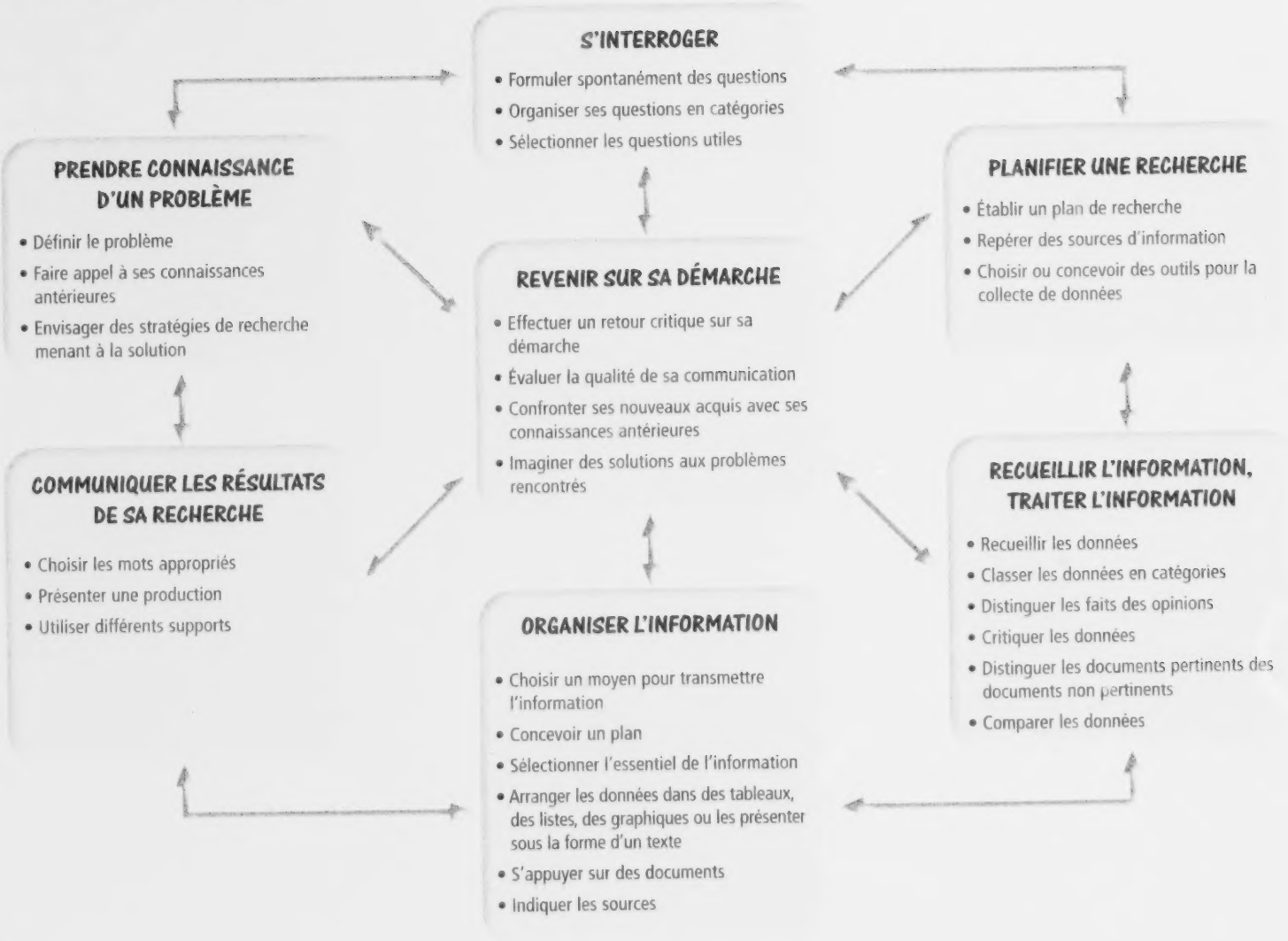
UN PARC NATUREL DU QUÉBEC OU DU CANADA

- Des attraits du milieu naturel
- La faune
- La flore

LES ÎLES GALAPAGOS

- Les tortues
- Les iguanes
- Les volcans
- La mangrove
- Charles Darwin

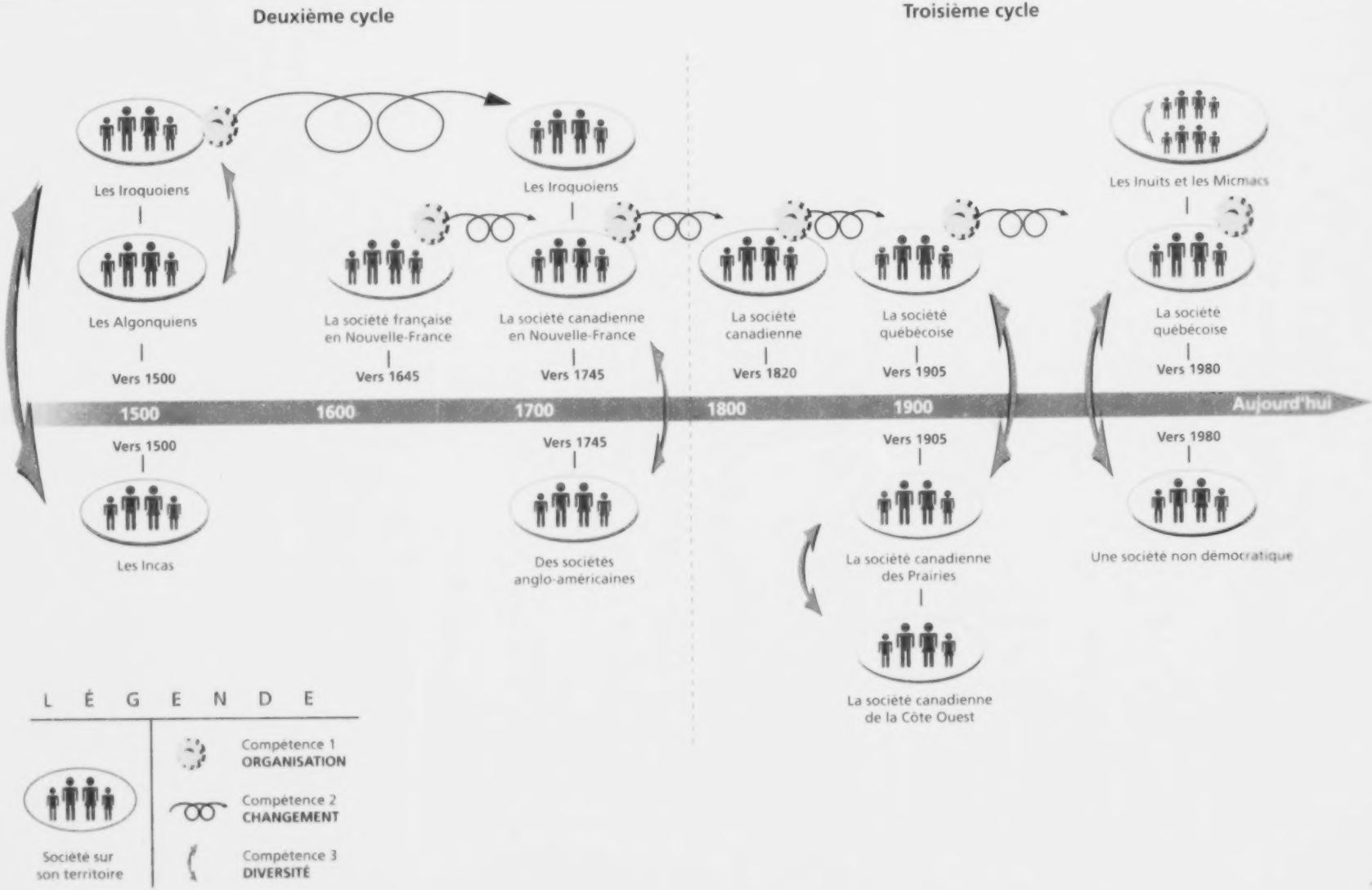
DÉMARCHE DE RECHERCHE



Techniques

- Technique de réalisation d'un croquis géographique
  - Identifier les éléments à représenter : constructions, reliefs, axes fluviaux et routiers, végétation, etc.
  - Hiérarchiser les éléments en fonction de l'intention
    - Retenir les éléments essentiels
    - Dégager les trois plans : plan rapproché, plan moyen et arrière-plan
  - Réaliser une représentation simplifiée du réel
  - Donner un titre qui exprime l'intention
  - Concevoir une légende
- Technique de réalisation d'une carte schématique
  - Déterminer l'intention
  - Consulter plusieurs sources d'information : cartes, tableaux, documents divers, etc.
  - Selon l'intention, dégager les éléments essentiels
  - Se représenter mentalement les phénomènes et les espaces à cartographier
  - Tracer la carte schématique
    - Lui donner un titre
    - Indiquer l'échelle
    - Représenter les éléments essentiels à l'aide de signes et de symboles
    - Concevoir une légende
- Technique d'interprétation de la carte
  - Prendre connaissance du titre, de l'échelle et de l'orientation
  - Situer l'espace cartographié
  - Décoder les signes et les symboles de la légende
  - Reconnaître l'existence de formes spatiales : zones de distribution de la population, zones d'activités, zones de végétation, etc.
  - Bâtir un raisonnement à l'aide des informations indiquées sur la carte

Tableau synthèse du contenu de formation du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (enseignement primaire)



Bibliographie

ALLIX, Jean-Pierre. *L'espace humain, une invitation à la géographie*, Paris, Seuil, 1996, 420 p.

ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA GÉOGRAPHIE. *Enseigner la géographie*, Lyon, Groupe d'intérêt public Reclus, 1990. 158 p.

AUDIGIER, François. *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1999, 127 p.

AUDIGIER, François. *La construction de l'espace géographique*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1995, 182 p.

AUDIGIER, François. *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales : concepts, modèles, raisonnements*, huitième colloque, 27, 28, 29 mars 1996, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1997, 543 p.

BAILLY, Antoine et Robert FERRAS. *Éléments d'épistémologie de la géographie*, Paris, Armand Colin, 2001, 191 p.

BAUD, Pascal, Serge BOURGEAT et Catherine BRAS. *Dictionnaire de géographie*, Paris, Hatier, 1997, 509 p. (Collection Initial).

BRUNET, Roger, Robert FERRAS et Hervé THÉRY. *Les mots de la géographie : Dictionnaire critique*, Paris, La Documentation Française, 1993, 518 p.

DALONGEVILLE, Alain et Huber MICHEL. *Situations-problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3*, Pédagogie pratique à l'école, Paris, Hachette, 2002, 223 p.

DAUDEL, Christian. « *La géographie scolaire et son apprentissage : connaissance et intérêt* », Revue de géographie de Lyon, nº 67, 1992, p. 93-113.

DEPLANQUES, Pierre. *La géographie en collège et en lycée*, Paris, Hachette Éducation, 1994, 398 p.

DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, 355 p.

DI MÉO, Guy. *Géographie sociale et territoires*, Paris, Nathan Université, série Géographie, 1998, 320 p.

DOMON, Gérald, Gérard BEAUDET et Martin JOLY. *Évolution du paysage laurentidien*, Montréal, Isabelle Quentin Éditeur, 2000, 138 p.

FONTABONA, Jacky, François AUDIGIER et Christian GRATALOUP. *Cartes et modèles graphiques en classe de géographie*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 2001, 302 p.

HUGONIE, Gérard (dir.). Numéro spécial du *Bulletin de l'Association des géographes français* consacré à la didactique de la géographie, nº 3, septembre 1997, p. 223-288.

GENELOT, Sophie. *Territoires à vivre*, Cahors, Éditions Milan, 1998, 158 p.

GERVAIS-LAMBONY, Marie-Anne. *Les très grandes villes*, Neuilly-sur-Seine, Atlande, 2002, 215 p.

GEOGRAPHY EDUCATION STANDARDS PROJECT. *Geography for Life: National Geography Content Standards*, Washington D.C., National Geographic Research and Exploration, 1994, 272 p.

GIOLITTO, Pierre. *Enseigner la géographie à l'école*, Paris, PUF, 1995, 255 p.

GROUPE-CONSEIL SUR LA POLITIQUE DU PATRIMOINE CULTUREL DU QUÉBEC, Roland ARPIN (dir.). *Notre patrimoine, un présent du passé*, Québec, Communications Science-impact, 2000, 240 p.

KLEIN, Juan-Luis et Suzanne LAURIN (dir.). *L'éducation géographique, formation du citoyen et conscience territoriale*, Montréal, PUQ, 1999, 253 p.

KLEIN, Juan-Luis, Suzanne LAURIN et Carole TARDIF. *Géographie et société*, Montréal, PUQ, 2001, 320 p.

LEFORT, Isabelle. *La lettre et l'esprit : Géographie scolaire et géographie savante*, Paris, Centre national de recherches scientifiques, 1992, 257 p.

LEROUX, Anne. *Enseigner la géographie au collège*, Paris, PUF, 1995, 217 p.

LEVY, Jacques. *Le tournant géographique : Penser l'espace pour lire le monde*, Paris, Belin, 1999, 400 p.

MASSON, Michelle. *Vous avez dit géographies? : Didactique d'une géographie plurielle*, Paris, Armand Colin, 1994, 191 p.

MERENNE-SCHOUMAKER, Bernadette. *Didactique de la géographie*, Paris, Nathan Pédagogie, 1994, 255 p.

MOLINES, Gérard. *Raisonnements géographiques ou raisonnements en géographie?*, p. 346-360, huitième colloque, 27, 28 et 29 mars 1996, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1997, 543 p.

REDISCOVERING GEOGRAPHY COMMITTEE. *Rediscovering Geography*, Washington D.C., National Academy Press, 1997, 234 p.

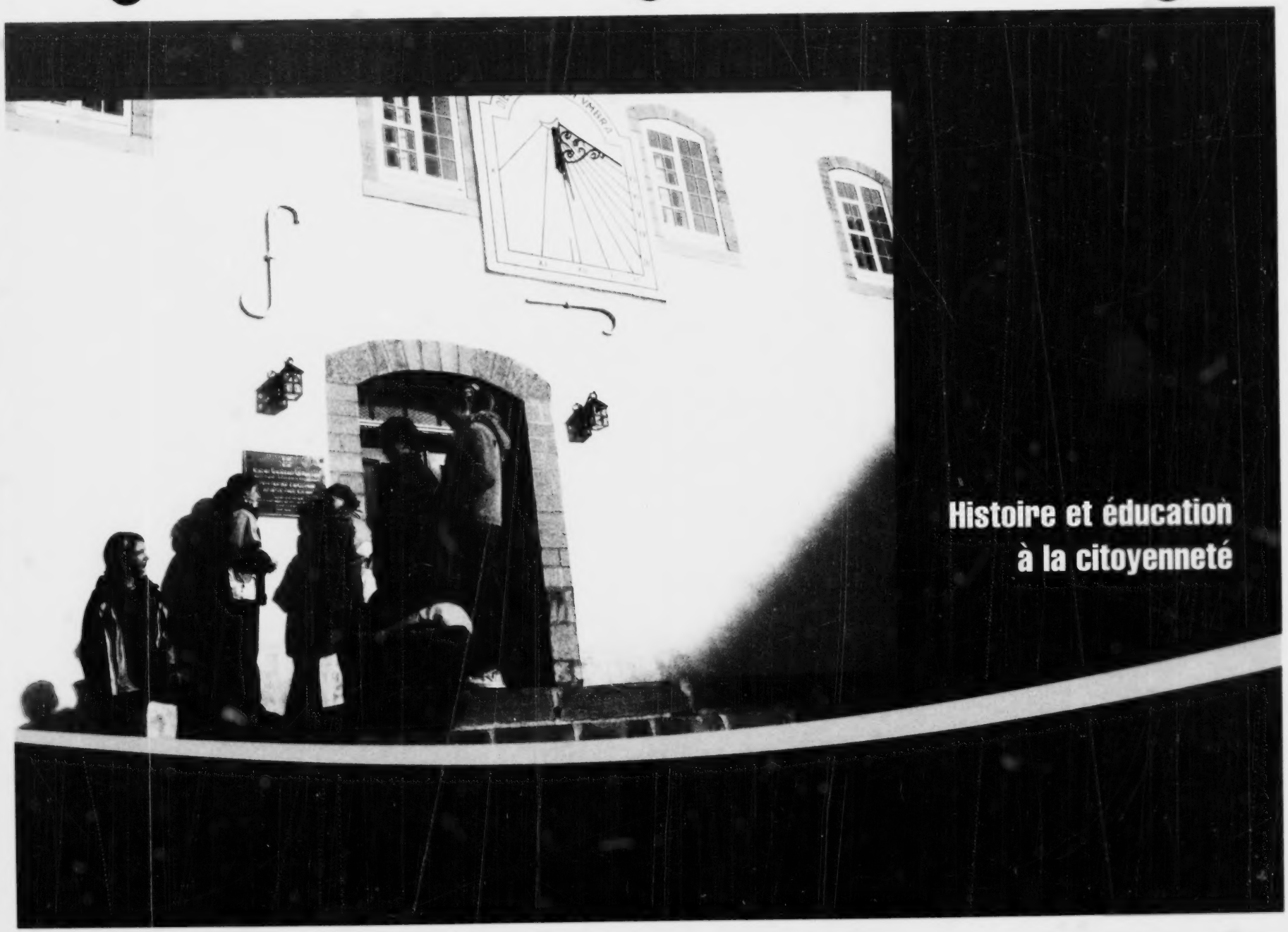
SACK, R. D. *Homo Geographicus: A Framework for Action, Awareness and Moral Concern*, Baltimore and London, Johns Hopkins University Press, 1997, 292 p.

SEARLE, J. R. *How to Study Consciousness Scientifically*, dans S. R. Hameroff, A. W. Kasniak et A. C. Scott (dir.). *Toward a Science of Consciousness. The Second Tucson Discussion and Debates*, Cambridge and London, MIT Press, 1998, p. 15-30.

SLATER, Frances. *Learning through Geography*, Pathways in Geography, National Council for Geography Education, Indiana University of Pennsylvania, 1993, 147 p.

Médiagraphie

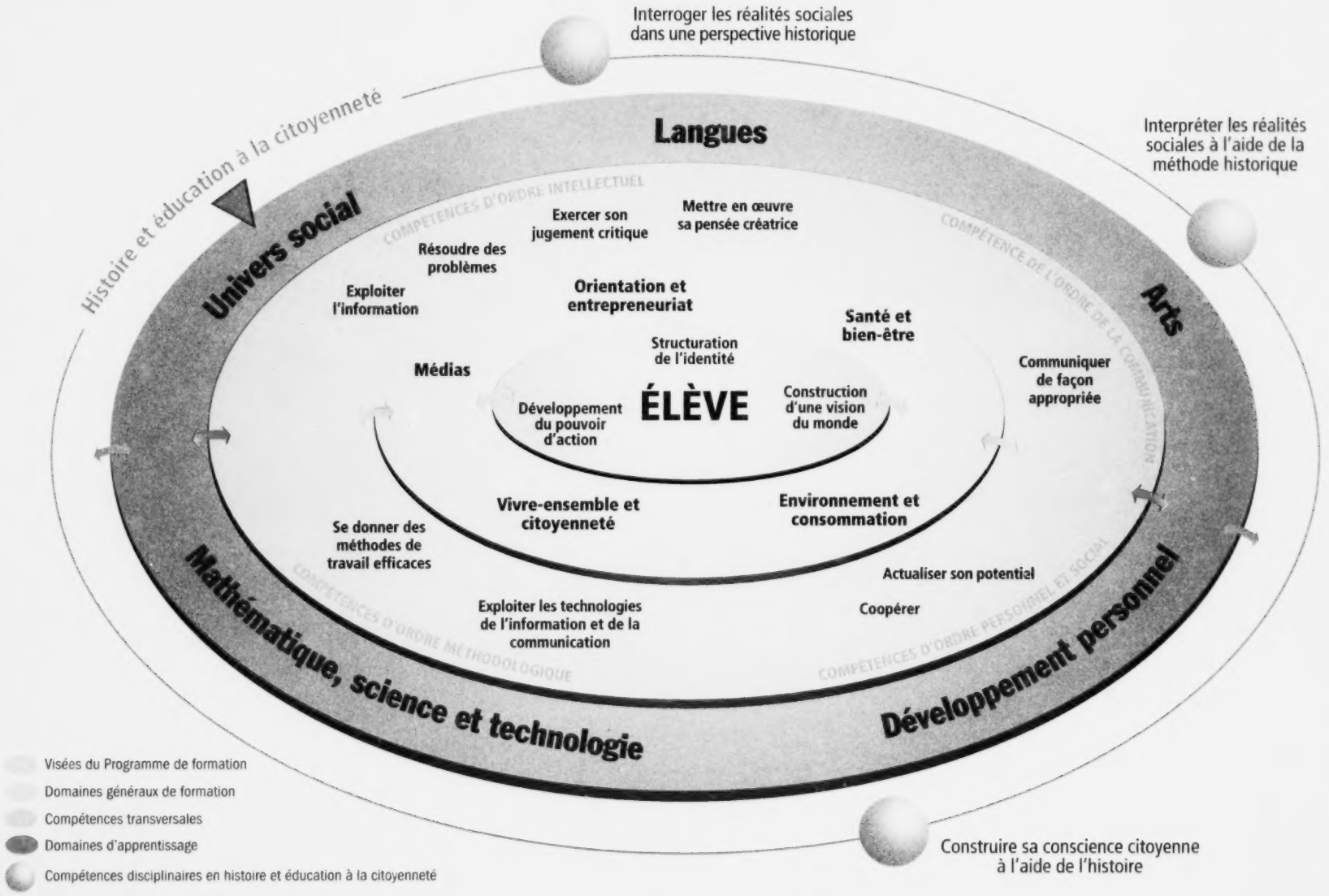
DEVAUX, Frédérique et Christine PARTOUNE. *Recherche sur les compétences terminales en géographie : Le chantier de conception pédagogique et une série d'activités disciplinaires innovantes*, Liège, Laboratoire de méthodologie des sciences géographiques (LMG) de l'Université de Liège, 1999.
http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/capacites/seperdre.htm
CONSEIL QUÉBÉCOIS DU PAYSAGE. *Le guide du paysage québécois*, Québec, 2002.
http://www.paysage.qc.ca



Histoire et éducation à la citoyenneté

Exercer son jugement critique
Mettre en œuvre sa pensée créatrice
Résoudre des problèmes
Exploiter l'information
Orientation et entrepreneuriat
Santé et bien-être
Structuration de l'identité
Médias
Communiquer de façon appropriée
Développement du pouvoir d'action
ÉLÈVE
Construction d'une vision du monde
Vivre-ensemble et citoyenneté
Environnement et consommation
Se donner des méthodes de travail efficaces
Actualiser son potentiel
Exploiter les technologies de l'information et de la communication
Coopérer

Apport du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation de la discipline

Le verdict du passé est toujours le verdict d'un oracle. Vous ne le comprendrez que si vous êtes les architectes de l'avenir, les connaisseurs du présent.

Nietzsche

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté poursuit deux visées de formation : amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.

Apport de la discipline à la formation de l'élève

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté contribue à la formation générale de l'élève de trois façons. La discipline l'amène d'abord à réaliser que le présent émane essentiellement du passé et à comprendre ce présent en l'interrogeant dans une perspective historique, laquelle repose principalement sur une conscience de la durée et une sensibilité à la complexité. Puis, sur le plan du raisonnement, la discipline lui apprend à chercher de l'information de même qu'à analyser et à interpréter les réalités sociales. Elle est aussi l'occasion d'enrichir graduellement le réseau de concepts qu'il déploie pour comprendre l'univers social. Enfin, sur le plan de la conscience citoyenne, l'histoire et éducation à la citoyenneté lui permet de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen.

Conception de la discipline

L'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par des historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. Il s'agit plutôt de l'amener à développer des compétences qui l'aideront à comprendre les réalités sociales[1] du présent à la lumière du passé.

L'apprentissage de l'histoire à l'école favorise chez l'élève le développement de certains outils de réflexion qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique. Ces outils, soit des attitudes, une démarche intellectuelle et un langage, constituent les éléments essentiels de la pensée historique. L'élève interroge des réalités sociales dans une perspective historique. Il construit des réponses à ses questions à l'aide de sources documentaires, ses réponses étant le fruit d'un raisonnement instrumenté et nécessitant le recours au langage de l'histoire.

En Occident, dans le contexte de l'avènement des États-nations il y a un peu plus d'un siècle, la généralisation de l'éducation historique dans l'école publique s'est faite à partir de préoccupations relatives à l'éducation citoyenne. Au moyen d'un récit historique, il s'agissait alors d'enseigner aux citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique. Dans le cadre du programme actuel, il ne s'agit pas d'aborder l'enseignement de la

1. L'expression *réalité sociale* se rapporte à l'action humaine dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui. Les réalités intègrent tous les aspects de la vie collective, soit les aspects culturel, économique, politique ou territorial ainsi que l'aspect social proprement dit.

discipline dans un tel esprit, mais plutôt de lui confier la responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques.

Dynamique des compétences disciplinaires

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise le développement de trois compétences : interroger les réalités sociales dans une perspective historique; interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique; construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

Les trois compétences du programme sont étroitement liées. Elles se développent de façon intégrée et en interrelation à partir d'un même contenu de formation. Le développement de la première compétence doit générer, inspirer et guider l'ensemble des attitudes et des actions de l'élève dans son interprétation des réalités sociales et la construction de sa conscience citoyenne. L'élève qui interroge les réalités sociales dans une perspective historique doit, en effet, développer des attitudes qui lui permettent d'établir les fondements de son interprétation de ces réalités sociales, de s'en donner une représentation personnelle et d'établir les assises historiques de sa conscience citoyenne. Cette dernière se construit et se consolide progressivement par l'interrogation et l'interprétation constante de réalités sociales multiples.

Du primaire au secondaire

Au primaire, l'élève a été initié aux disciplines qui composent le domaine de l'univers social. Ces disciplines sont intégrées en un programme unique, *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*, si bien qu'il n'existe qu'un seul ensemble de compétences communes à la géographie, d'une part, et à l'histoire et éducation à la citoyenneté, d'autre part. Ces compétences sont les suivantes :

- Lire l'organisation d'une société sur son territoire;
- Interpréter le changement dans une société et sur son territoire;
- S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire.

Le programme du primaire a permis à l'élève de s'intéresser à l'organisation des sociétés et aux questions posées par l'utilisation et l'aménagement de leur territoire dans l'espace et le temps. Il l'a aussi conduit à rechercher des liens entre le présent et le passé, à construire ses interprétations des réalités sociales et à s'approprier des concepts tels que *territoire*, *société*, *organisation*, *changement*, *diversité* et *durée*[2]. L'élève s'est intéressé à l'action humaine d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et il s'est sensibilisé à la diversité des sociétés. Enfin, il a amorcé de nombreux apprentissages dont certains sont communs aux deux disciplines. C'est notamment le cas des apprentissages relatifs à la lecture de l'organisation d'une société, à l'interprétation de réalités sociales, à la démarche de recherche et à différentes techniques :

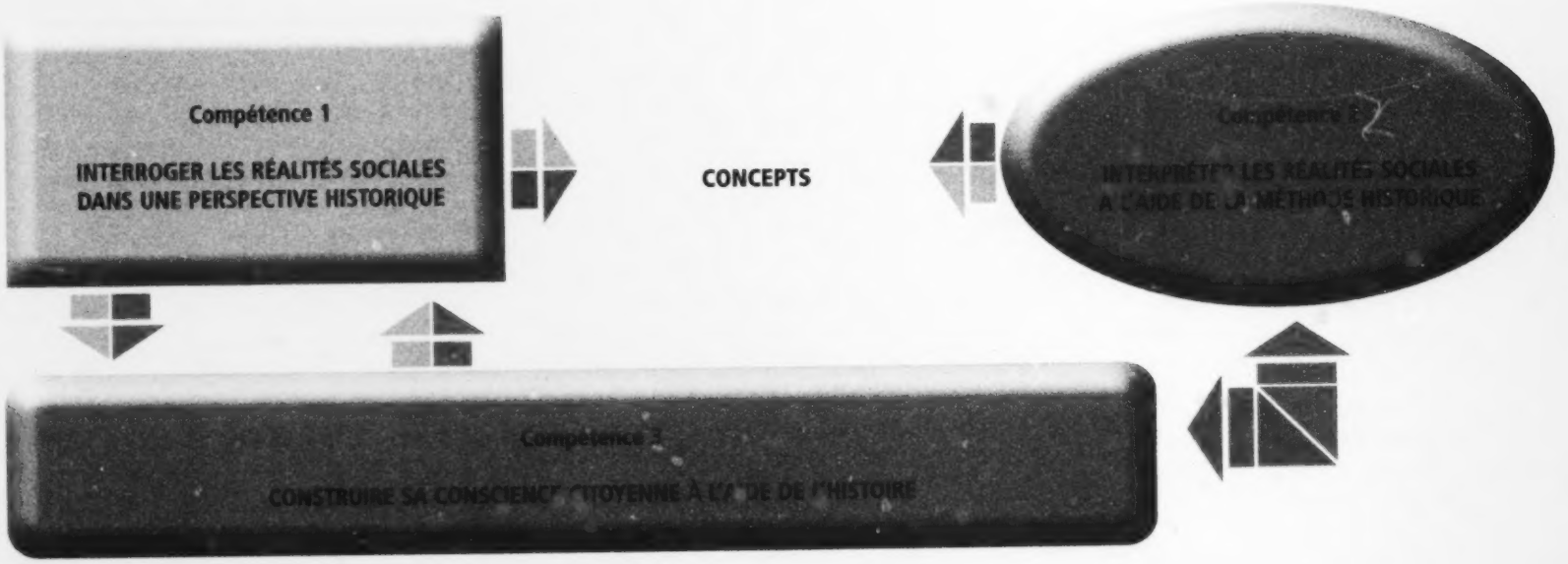
- Construction et lecture d'une ligne du temps;
- Utilisation de repères chronologiques;
- Calcul de durées;
- Lecture et interprétation de documents figurés, iconographiques et écrits;
- Utilisation d'un atlas.

Au secondaire, les apprentissages amorcés au primaire se poursuivent par le développement de compétences maintenant particulières à chacune des disciplines du domaine. Ils se complexifient et donnent lieu à la construction de nouveaux savoirs. Ainsi, l'élève est incité à s'ouvrir davantage sur le monde afin non seulement d'élargir sa vision du monde, mais aussi de prendre conscience de l'importance de l'action humaine dans le changement social.

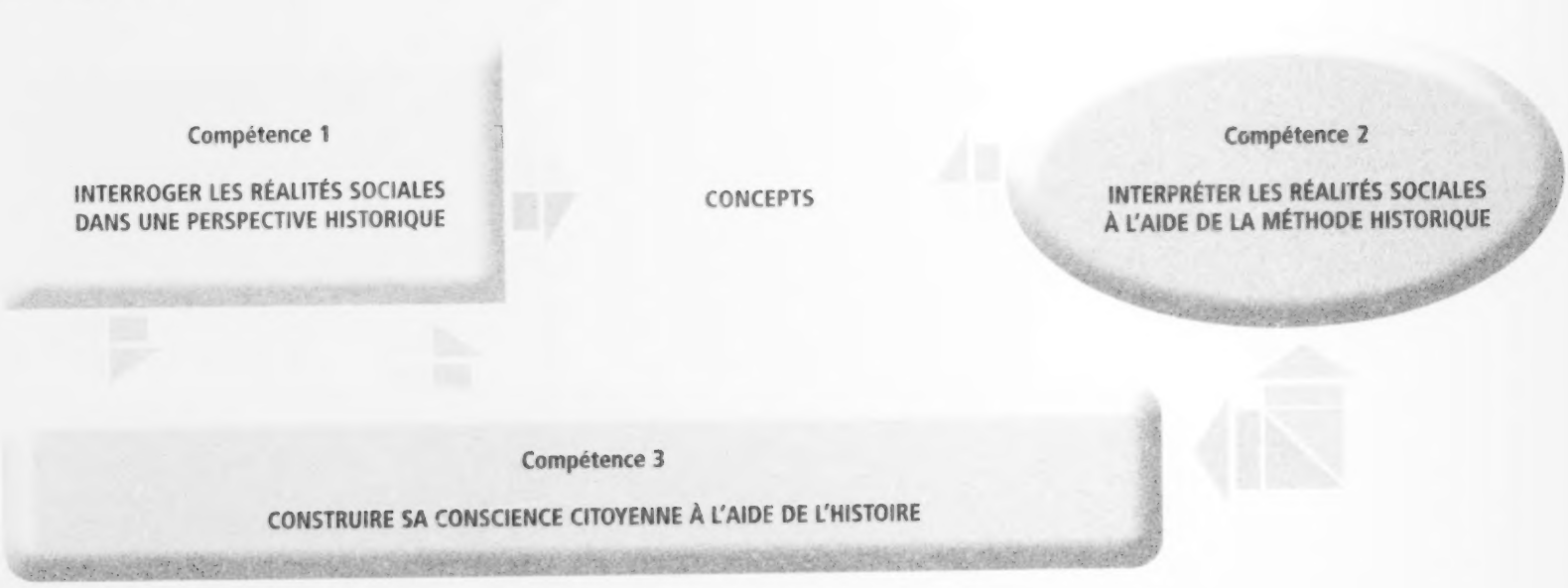
2. Le tableau synthèse du contenu de formation du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (enseignement primaire) est présenté à la page 367.

DYNAMIQUE DES COMPÉTENCES

RÉALITÉ SOCIALE



DYNAMIQUE DES COMPÉTENCES



Relations entre l'histoire et éducation à la citoyenneté et les autres éléments du Programme de formation

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté se prête bien aux rapprochements disciplinaires. Il a en outre été conçu de manière à faciliter l'intégration de différents éléments du Programme de formation. À sa façon, il invite les enseignants à concevoir un enseignement décloisonné.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation correspondent à d'importantes préoccupations sociales. Ils servent d'ancrage au développement des compétences et visent le rapprochement entre les apprentissages scolaires et les préoccupations quotidiennes de l'élève. Le domaine qui présente le plus d'affinités avec le présent programme est certes *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Son intention éducative et ses axes de développement s'harmonisent avec la visée de formation du programme, soit préparer l'élève à assumer ses responsabilités de citoyen par une compréhension éclairée des réalités sociales.

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté permet d'explorer le vivre-ensemble dans une perspective historique. En recourant à cette perspective, l'élève peut arriver à comprendre comment le long cheminement des sociétés lui permet aujourd'hui d'exercer sa citoyenneté dans une société démocratique. En étudiant diverses sociétés d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, il constate la diversité culturelle, construit sa conscience citoyenne et acquiert des savoirs relatifs aux principes et aux valeurs qui caractérisent une société démocratique. Il découvre aussi des occasions et des lieux de participation sociale. Il considère l'apport d'institutions publiques, apprend comment elles fonctionnent et perçoit le cadre et la nature de leurs interactions avec les personnes. Il apprend en outre que, peu importe le lieu et le temps, les humains établissent entre eux des rapports, égalitaires ou non, et se dotent de règles qui régissent la vie en société.

Le domaine général de formation *Environnement et consommation* comporte aussi un axe de développement que recoupent en partie les compétences du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Il s'agit de la conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation. De tout temps, les sociétés ont produit des biens pour répondre à leurs besoins ou ont négocié pour se les procurer. L'élève découvre comment, à travers le commerce et les échanges, les activités de production et de consommation ont des répercussions déterminantes sur les rapports entre les sociétés, leur territoire et l'environnement. La prise de conscience de la continuité de ces incidences l'invite à garder une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement.

Au cours de ses recherches portant sur des réalités sociales, l'élève collecte des données provenant de différentes sources médiatiques qui présentent parfois des points de vue opposés ou une information orientée. Il doit alors exercer sa pensée critique afin de distinguer entre des faits et des opinions et construire sa représentation des réalités sociales. L'intention éducative du domaine général de formation *Médias* étant d'aider l'élève à développer un sens critique et éthique à l'égard des médias, on perçoit bien comment la discipline et le domaine peuvent profiter l'un de l'autre.

Relations avec les compétences transversales

Les compétences transversales ne s'exercent pas à vide; elles trouvent, dans les diverses compétences disciplinaires, un lieu privilégié d'actualisation et de développement, à condition cependant que l'on y prête une attention particulière. Les compétences dont le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise le développement requièrent toutes, à des degrés divers, l'exercice de chacune des compétences transversales et contribuent donc, en retour, à leur développement. Les trois axes du programme autour desquels les compétences transversales s'articulent sont la perspective historique, la méthode historique et la conscience citoyenne.

Le développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté demande à l'élève d'exploiter l'information de façon systématique compte tenu de la place centrale qu'occupent les documents dans l'apprentissage. L'élève est placé en situation d'enquête et de sélection d'information. Cette quête d'information est facilitée par l'exploitation des technologies de l'information et de la communication, auxquelles il a recours à la fois comme soutien à l'apprentissage et comme support de la transmission des résultats de ses recherches. Il s'approprie le langage propre à la discipline et l'utilise afin de communiquer les résultats de ses investigations avec clarté et précision.

L'élève exerce son jugement critique notamment lorsqu'il évalue la pertinence des documents consultés et lorsqu'il prend en considération son propre cadre de référence et celui des auteurs qu'il consulte. Pour interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique, pour analyser

et réguler sa démarche au fur et à mesure qu'il construit son raisonnement, il doit se donner des méthodes de travail efficaces. De même, il met particulièrement en œuvre sa pensée créatrice lorsqu'il formule une hypothèse ou explore différentes manières de faire et de penser. Il apprend aussi à résoudre des problèmes en analysant les éléments d'une situation-problème, en s'enquérant de son contexte et en évaluant des pistes de solution possibles.

En tant que discipline, l'histoire et éducation à la citoyenneté contribue en outre à l'actualisation du potentiel de l'élève. Elle l'amène à découvrir les racines historiques de son identité sociale, à reconnaître sa place parmi les autres et, de ce fait, à constater son appartenance à la collectivité. En somme, l'interprétation des réalités sociales nourrit la structuration de son identité parce qu'elle l'oblige à confronter perceptions et valeurs.

Enfin, coopération, interaction et échange d'opinions s'ajoutent aux ressources de l'élève qui développe ses compétences en histoire et éducation à la citoyenneté. De plus, par l'étude de cette discipline, il est à même de constater que les changements sociaux ont nécessité la coopération entre les individus et que la participation à la vie collective rend possible le changement.

Relations avec les autres domaines d'apprentissage

En histoire et éducation à la citoyenneté, l'élève lit ou écrit des textes variés et il communique oralement. Dans la construction de son interprétation de réalités sociales, il réfère, entre autres, à des textes narratifs ou informatifs qui évoquent le contexte d'une époque. Il mobilise ses compétences langagières et fait appel à un ensemble de stratégies de lecture développées en langue d'enseignement. En retour, la langue étant à la fois un outil indispensable et le principal véhicule de la communication en histoire, son usage adéquat traduit l'expression d'une pensée structurée.

Par ailleurs, l'utilisation de concepts mathématiques, scientifiques et technologiques est parfois nécessaire à l'appréhension de certaines réalités sociales. Par exemple, pour comprendre la Révolution industrielle ou se faire une opinion sur les enjeux environnementaux ou bioéthiques de grandes questions qui interpellent les sociétés, l'élève doit faire appel à ses compétences mathématiques et scientifiques. Si l'étude de telles questions profite des autres compétences disciplinaires, elle offre également de bonnes occasions de contribuer à leur développement.

L'expression artistique d'une société, quelle que soit sa forme, constitue une base de référence essentielle pour l'élève qui interroge et interprète des réalités sociales. Les arts témoignent de l'histoire des sociétés dont les productions deviennent autant de documents pouvant servir à l'étude des réalités sociales.

L'histoire et éducation à la citoyenneté amène l'élève à construire sa conscience citoyenne, notamment sur la base des principes et des valeurs de la vie démocratique. De leur côté, les disciplines du domaine du développement personnel le sensibilisent à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble. Les apprentissages effectués de part et d'autre se complètent, les acquis d'une discipline servant à l'édification des acquis de l'autre, et réciproquement.

Contexte pédagogique

L'élève : un apprenant intéressé et actif

En histoire et éducation à la citoyenneté, l'élève étudie les réalités sociales à partir de ce qu'il connaît, de ce qu'il observe et de ce qu'il perçoit du monde. Il cherche à répondre aux questions qu'il se pose en émettant des hypothèses à propos des réalités sociales qu'il explore. Il fait des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre. Il expérimente des stratégies de recherche qui lui permettent de comprendre la réalité sociale à l'étude.

Dans la classe d'histoire et éducation à la citoyenneté, l'élève interagit avec ses pairs et l'enseignant; il partage ses découvertes et ses expériences. Son travail se fait tantôt sur une base individuelle, tantôt en équipe. Il y a alternance entre les périodes où il approfondit sa quête d'information et celles où il prend du recul pour mieux mettre en perspective les faits, le contexte, les croyances, les attitudes et les valeurs.

Dans l'exercice de ses compétences, l'élève est constamment incité à communiquer ses interrogations et le fruit de ses travaux de recherche et d'analyse. Il peut le faire oralement ou par écrit et, dans tous les cas, il est invité à faire montre de rigueur et de clarté.

L'enseignant : un guide et un médiateur

L'enseignant d'histoire et éducation à la citoyenneté amène l'élève à découvrir le plaisir d'apprendre. Il l'invite à partager sa passion de la discipline historique tout en l'incitant à la rigueur et à la cohérence. Son rôle consiste à guider l'élève, notamment dans ses recherches. Il lui propose des moyens, lui indique des ressources, le stimule et l'oriente dans son travail; il met tout en œuvre afin de l'assister dans son apprentissage sans se substituer à lui. En planifiant des situations d'apprentissage et d'évaluation, il lui présente des objets d'interrogation, d'interprétation et de conscientisation pour chacune des réalités sociales prescrites par le programme. Il prévoit des mises en situation qui permettent à l'élève de s'approprier les principaux outils de la discipline. Dans la transposition didactique qu'il fait du programme, il diversifie ses pratiques et ses approches afin de respecter les divers types d'apprenants et les différents styles d'apprentissage.

L'enseignant agit aussi comme médiateur entre l'élève et les savoirs. Il se préoccupe du développement des stratégies cognitives et métacognitives de l'élève. Il fait en sorte qu'il s'engage dans un processus de construction de sens en favorisant la discussion, l'échange et la confrontation des points de vue et en suscitant l'expression des sentiments et des émotions. Il l'aide à clarifier sa pensée et à formuler des idées au sujet des réalités sociales qu'il explore. Ce faisant, il favorise l'activité intellectuelle chez l'élève et contribue au développement de ses capacités d'abstraction et de transfert.

La classe : un environnement riche et stimulant

L'enseignant est également responsable de la mise en place d'un climat stimulant en classe, ce qui implique l'accessibilité à un ensemble de ressources. Elles peuvent se trouver dans l'environnement immédiat de l'élève – bibliothèque, classe multimédia, communauté – ou nécessiter des sorties éducatives. Les ressources utiles au développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté sont extrêmement variées : musées, centres d'interprétation, entreprises, cartes, plans, témoignages, documents iconographiques, patrimoniaux, audiovisuels, etc. La disponibilité de ces ressources suppose que l'élève recourt aux technologies de l'information et de la communication à la fois comme outil de recherche et comme support de ses réalisations.

Des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes, ouvertes et complexes

Les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent être variées, signifiantes, ouvertes et complexes, et représenter pour l'élève un défi à sa mesure.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est signifiante quand l'élève perçoit les liens qui existent entre les apprentissages réalisés et leur utilisation ultérieure. Ainsi, l'étude des réalités sociales prend tout son sens pour l'élève quand il réalise que cela lui donne accès à une compréhension du monde actuel. Elle sera d'autant plus signifiante qu'elle fera référence à des questions d'actualité ou à des préoccupations sociales. Elle est ouverte dans la mesure où elle permet à l'élève d'explorer plusieurs pistes de solution plutôt que d'appeler une seule solution et une seule réponse, comporte des tâches variées, favorise l'utilisation de différents médias de recherche et peut donner lieu à divers types de productions.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est complexe pour autant qu'elle mobilise un ensemble de ressources, de savoirs et de savoir-agir tout en permettant leur articulation. Elle nécessite une recherche, une analyse et une sélection de données. Elle fait appel à un raisonnement en histoire qui suppose la mise en relation de différents types d'analyses. Elle demande des capacités de questionnement, d'analyse, de jugement critique et de

synthèse. Elle fait appel aux trois compétences disciplinaires et à diverses compétences transversales et elle permet d'établir des relations avec les domaines généraux de formation et d'autres disciplines.

Une évaluation adaptée

L'évaluation doit permettre d'apprécier le cheminement de l'élève en cours d'apprentissage et de rendre compte du niveau de développement de ses compétences à la fin du cycle. Intimement associée à sa démarche d'apprentissage, elle vise à procurer à l'élève une rétroaction sur ses processus, ses productions, ses forces et ses difficultés, et à fournir un portrait de ses acquis.

Il est possible, en cours de cycle, que l'élève ait besoin d'effectuer certains apprentissages particuliers pour mieux développer ses compétences. Il pourrait, par exemple, s'interroger sur le contexte de l'époque étudiée sans se soucier immédiatement des éléments de continuité et de changement. L'évaluation peut alors porter sur des tâches spécifiques liées à ces composantes. Cependant, il est essentiel que l'élève en arrive progressivement à s'engager dans des situations d'apprentissage et d'évaluation qui réunissent toutes les composantes des trois compétences du programme.

L'évaluation en fin de cycle constitue un acte professionnel de première importance qui s'appuie sur le jugement de l'enseignant. Tout en tenant compte de l'évaluation en cours de cycle et sans constituer une simple accumulation de données, elle dresse le bilan du développement des compétences disciplinaires et transversales. Elle suppose donc que les observations de l'enseignant sont faites alors que les élèves font face à des problèmes complexes et contextualisés dans des situations qui requièrent la mise en œuvre concomitante des trois compétences du programme. La production alors attendue de l'élève porte sur une réalité sociale et lui permet de mobiliser un ensemble de ressources qui incluent des connaissances, des attitudes et des stratégies.

Il importe enfin de rappeler que la validité de l'évaluation, en cours d'apprentissage comme en fin de cycle, repose sur la qualité de l'information recueillie et sur l'emploi d'une instrumentation adéquate. Il existe une variété de moyens d'évaluation et il s'agit de déterminer lequel convient le mieux à la situation : observation directe, autoévaluation, grille de progression, évaluation par les pairs, portfolio, journal de bord, présentation orale et écrite, etc. Le recours aux technologies de l'information et de la communication peut aussi s'avérer un atout précieux soit pour découvrir de nouveaux instruments, soit pour soutenir l'ensemble de la démarche d'évaluation.

Apprendre à poser ses propres questions, plutôt que de simplement répondre aux questions posées par d'autres [...] développe cette capacité d'éveil, de questionnement, de scepticisme si nécessaire au citoyen conscient, cet esprit critique qui précède et supporte l'exercice de la pensée critique [...]
Christian Laville

Sens de la compétence

Dans sa démarche d'interrogation des réalités sociales, l'élève prend conscience du fait que ces réalités, tant celles du présent que celles du passé, s'expliquent rarement par elles-mêmes. Il réalise que, pour les comprendre, il doit les examiner sous différents aspects et mettre en doute ses perceptions à leur égard. Il développe ainsi un mode de questionnement qui est essentiel à leur compréhension et l'éloigne d'une lecture superficielle.

En plus d'être systématique, l'interrogation des réalités sociales doit s'inscrire dans une optique et une manière de voir particulières : la perspective historique. L'élève qui adopte cette perspective apprend à interroger le passé des réalités sociales et à les voir sous l'angle de la durée en considérant les continuités et les changements. Il apprend également à s'enquérir de leur contexte d'origine et à se poser des questions sur les croyances, les attitudes et les valeurs qui habitaient les acteurs et les témoins de l'époque. Afin d'en saisir la complexité et la globalité, il s'interroge sur leurs multiples aspects et sur la dynamique des interactions de ces divers aspects. Il réalise que perspective historique et conclusions hâtives ne vont pas de pair.

En somme, le fait d'interroger les réalités sociales dans une perspective historique permet à l'élève d'établir les fondements de son interprétation, d'en construire une représentation personnelle et de donner des assises historiques à sa conscience citoyenne. En effet, l'élève qui interroge les réalités sociales dans une perspective historique développe un savoir-agir qui lui permet de considérer la vie en société avec le regard du citoyen éclairé. L'interprétation de réalités sociales et la construction de la conscience citoyenne engendrent à leur tour de nouvelles sources d'interrogation. Celles-ci conduisent à d'autres interprétations et génèrent de nouveaux matériaux qui servent à la construction de la conscience citoyenne.

Compétence 1 et ses composantes

Se tourner vers le passé des réalités sociales

Se questionner sur l'origine des réalités sociales • S'enquérir du contexte de l'époque • Se préoccuper des croyances, des attitudes et des valeurs de l'époque

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée

Se questionner sur les réalités sociales à l'aide des repères de temps (chronologie, périodisation, antériorité, postériorité, synchronie) • S'enquérir d'éléments de continuité et de changement • Se préoccuper des traces de ces réalités sociales dans le présent

Envisager les réalités sociales dans leur complexité

S'enquérir de leurs divers aspects • Se préoccuper d'avoir une vision globale

Critères d'évaluation

- Prise en compte de la perspective temporelle dans le questionnement
- Pertinence du questionnement
- Profondeur du questionnement

Attentes de fin de cycle

Sur le plan de la prise en compte de la perspective temporelle, l'élève, dans son questionnement :
- se réfère à des repères du temps;
- prend en compte la continuité et le changement;
- considère la synchronie;
- se réfère au présent.

Sur le plan de la pertinence du questionnement, l'élève :
- tient compte de l'objet d'interrogation lié à la réalité sociale;
- s'intéresse à des faits, à des acteurs, à des actions, à des causes, à des conséquences de la réalité sociale étudiée;
- utilise des concepts appropriés.

Sur le plan de la profondeur du questionnement, l'élève :
- prend en considération la complexité de la réalité sociale;
- recherche des liens entre les différents aspects d'une réalité sociale;
- organise logiquement son interrogation;
- manifeste un sens critique à l'égard des sources.

COMPÉTENCE 2 Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique

La connaissance historique n'a pas pour objet une collection, arbitrairement composée des faits seuls réels, mais des ensembles articulés intelligibles.
Raymond Aron

Sens de la compétence

L'élève qui interprète les réalités sociales trouve des réponses à ses questions et construit une explication à laquelle il donne un sens. Pour y arriver, il s'appuie sur une démarche intellectuelle rigoureuse : la méthode historique. Cette méthode, utilisée par l'historien, permet à l'élève de construire son interprétation de réalités sociales passées ou présentes sur des bases formelles. Pour développer sa compétence, l'élève doit apprendre à raisonner à partir de faits et à justifier son interprétation par l'argumentation.

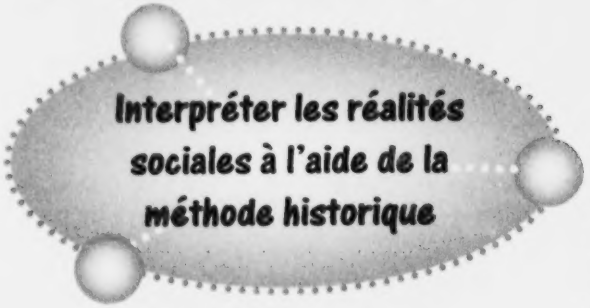
Il détermine l'ensemble des circonstances qui caractérisent les réalités sociales à l'étude. Pour ce faire, il cherche à savoir quelles actions sont à leur origine et quelles personnes s'y sont retrouvées soit comme acteurs, soit comme témoins. Il s'informe à l'aide de documents qu'il sélectionne et analyse rigoureusement. Il recherche et relie des facteurs qui pourraient expliquer ces réalités sociales et en conçoit une interprétation qu'il ajuste et nuance en prenant une certaine distance à l'égard de ses propres représentations, croyances et opinions. Il évite les généralisations hâtives. Il considère, selon l'angle d'entrée retenu, des similitudes et des différences par rapport à une autre société de la même époque. Il apprend ainsi à considérer le caractère singulier de toute réalité sociale. Il s'assure de prendre en considération l'origine et les intérêts particuliers des auteurs qu'il consulte et veille à diversifier ses sources de documentation.

L'élève interprète les réalités sociales d'abord à partir d'interrogations auxquelles il cherche à trouver des réponses. Sa quête de réponses l'amène alors, dans un fonctionnement en spirale, à formuler de nouvelles questions qui contribuent à nuancer le sens qu'il donne aux réalités sociales, ce qui suscite d'autres interrogations. L'interprétation des réalités sociales contribue également à la construction de la conscience citoyenne. L'élève examine les conditions qui ont présidé à l'émergence et à l'évolution d'institutions publiques et découvre des racines de son identité personnelle et collective. Il établit des liens entre l'action humaine et le changement social et prend conscience des fondements, des valeurs et des principes à l'origine de la démocratie.

Compétence 2 et ses composantes

Établir les faits des réalités sociales

Se documenter sur divers aspects de ces faits • Sélectionner des documents pertinents • Délimiter le cadre spatio-temporel • Dégager les circonstances et les actions • Identifier des témoins et des acteurs



Expliquer les réalités sociales

Rechercher des facteurs explicatifs • Établir des liens entre ces facteurs • Déterminer des conséquences dans la durée

Relativiser son interprétation des réalités sociales

Relever des similitudes et des différences entre des sociétés selon l'angle d'entrée privilégié

Tenir compte de ses représentations et du cadre de référence des auteurs

Critères d'évaluation

- Mobilisation des savoirs historiques
- Articulation cohérente des savoirs historiques
- Rigueur du raisonnement historique
- Considération d'éléments de relativité dans l'interprétation

Attentes de fin de cycle

Sur le plan de la mobilisation de ses savoirs historiques, l'élève :
- tient compte de son questionnement;
- montre de la rigueur dans l'établissement des faits;
- se réfère à des concepts.

Sur le plan de l'articulation cohérente de ses savoirs historiques, l'élève :
- met les concepts en relation;
- met les faits en relation;
- met les concepts et les faits en relation.

Sur le plan de la rigueur du raisonnement historique, l'élève :
- s'appuie sur une analyse critique des sources;
- argumente à partir de faits et non d'opinions;
- conclut de façon cohérente.

Sur le plan de la considération d'éléments de relativité, l'élève :
- relève des similitudes et des différences entre ces sociétés;
- établit un rapport entre le passé et le présent;
- tient compte d'un questionnement critique sur le cadre de référence des auteurs de sources;
- nuance son interprétation.

COMPÉTENCE 3 Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire

Il n'est pas [...] d'exercice plus formateur de citoyens que de retrouver soi-même les fondements historiques de la citoyenneté démocratique pour en apprécier la valeur.
Robert Martineau

Sens de la compétence

L'exercice de la citoyenneté constitue l'expression tangible de la conscience citoyenne. La conscience citoyenne est fortement marquée par le degré de présence et d'ouverture de chaque individu à l'égard des environnements sociaux proches et éloignés et par le recul qu'il parvient à prendre à leur endroit. Pour cette raison, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise la compréhension, par l'élève, des réalités sociales du présent qui ne prennent tout leur sens que lorsqu'elles sont envisagées dans leur perspective historique. En apprenant à interroger et à interpréter des réalités sociales du passé à l'aide de l'histoire, l'élève développe les outils conceptuels et méthodologiques requis pour construire sa conscience citoyenne.

L'un des enjeux d'une société pluraliste, comme la société québécoise, est de concilier l'appartenance commune et la diversité des identités. L'élève doit parvenir à se reconnaître parmi d'autres individus caractérisés par de multiples différences : chacun se définit par rapport à l'autre, en relation avec d'autres. Construire, de manière volontaire et réfléchie, son identité sociale, c'est chercher à connaître les origines et les facteurs explicatifs de la différence et de la spécificité. Cela permet de comprendre que l'identité est à la fois personnelle et plurielle et que le pluralisme n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes, notamment celles rattachées à la démocratie. En ce sens, l'étude de réalités sociales du passé et du présent contribue à la découverte des fondements identitaires.

L'étude des réalités sociales inscrites au programme aide également l'élève à comprendre que la démocratie citoyenne est le résultat d'un long cheminement que chaque génération est appelée à poursuivre. Il apprend qu'il fait partie de ce continuum historique. Il apprend aussi que les valeurs et les principes rattachés à la démocratie ont évolué au fil du temps, qu'ils se sont actualisés dans les droits et les responsabilités du citoyen et qu'ils s'exercent dans des lieux déterminés, notamment les institutions publiques et toute forme ou structure sociale établie par l'usage, la coutume ou la loi. Il apprend enfin qu'en dépit du discours démocratique égalitaire perdurent des inégalités réelles auxquelles il devra faire face et à l'égard desquelles il devra éventuellement prendre position.

En reconnaissant la nature et la fonction des institutions publiques, l'élève est à même de découvrir que le changement social est tributaire de l'action humaine et qu'il doit se préparer à jouer un rôle de citoyen responsable, capable de s'engager dans les débats sur les enjeux sociaux. Les microsociétés que constituent la classe et l'école présentent déjà de bonnes occasions d'échanges et d'interventions sur leur organisation, sur leur fonctionnement ou encore sur les multiples questions de nature citoyenne qui surgissent fréquemment. L'élève a ainsi concrètement l'occasion de réfléchir et d'agir dans un esprit citoyen.

L'élève qui construit sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire interroge et interprète des réalités sociales du passé. Il s'approprie aussi de nombreux concepts. En effectuant un transfert adéquat de ces concepts dans un contexte présent, il consolide cette construction. De plus, l'établissement de l'apport des réalités sociales passées à la vie démocratique actuelle amène l'élève à se poser des questions qui, à leur tour, contribuent à de nouvelles interprétations des réalités sociales. L'activation des compétences à interroger et à interpréter les réalités sociales aide l'élève à construire sa conscience citoyenne.

Compétence 3 et ses composantes

Rechercher des fondements de son identité sociale

Relever des attributs de son identité sociale • Établir des liens entre ses attributs identitaires et leurs origines • Reconnaître la diversité des identités sociales

Qualifier la participation à la vie collective

Établir des liens entre l'action humaine et le changement social • Reconnaître les types d'actions possibles • Relever des occasions de participation sociale

Établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique

Cerner des valeurs et des principes découlant de réalités sociales • Reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique • Relever des droits et des responsabilités des individus

Comprendre l'utilité d'institutions publiques

Examiner la nature, l'origine et le fonctionnement d'institutions publiques • Saisir la fonction de ces institutions • Cerner le rôle que chacun peut y jouer

Critères d'évaluation

- Transfert des savoirs historiques
- Considération de la participation à la vie collective
- Considération du caractère pluraliste d'une société

Attentes de fin de cycle

Sur le plan du transfert des savoirs historiques, l'élève :
- utilise des concepts liés à l'objet de conscientisation;
- déploie ses capacités méthodologiques;
- établit un rapport entre le passé et le présent.

Sur le plan de la considération de la participation à la vie collective, l'élève :
- évoque des occasions de participation sociale ou des obstacles qui la contraignent;
- relève des principes et des valeurs qui sont à la base de cette participation;
- mentionne diverses institutions publiques et leur rôle;
- mentionne le rôle que chacun peut y jouer.

Sur le plan de la considération du caractère pluraliste d'une société, l'élève :
- montre la diversité des identités sociales;
- dégage des éléments d'appartenance commune;
- indique des fondements identitaires.

Contenu de formation

L'histoire peut en effet se présenter comme la discipline pouvant le mieux permettre de saisir le mouvement total qui anime la réalité humaine.
Micheline Johnson

Le développement des compétences disciplinaires s'effectue à partir des réalités sociales retenues par le programme. Le tableau synthèse du contenu de formation illustre les réalités sociales à l'étude et offre à l'enseignant et à l'élève une vue d'ensemble du programme. Les compétences disciplinaires, au centre du schéma, en constituent le cœur sur lequel se greffent les réalités sociales et les concepts centraux qui leur sont associés.

Ces réalités sociales constituent des moments de changement importants dans l'histoire du monde occidental, notamment par leur portée qui s'étend jusqu'au temps présent. Outre les douze réalités du passé qui figurent à la page suivante, le programme prescrit l'étude d'une réalité sociale du présent. Celle-ci est déterminée par l'enseignant en fonction de deux critères : son potentiel de réinvestissement conceptuel et méthodologique et sa contribution à la compréhension du monde occidental actuel.

Les réalités sociales permettent à l'élève de se doter d'un réseau de concepts nécessaires à la construction de la représentation qu'il s'en donne. Pour chacune d'elles, un concept central est indiqué en caractères gras. Il est étayé par des concepts particuliers que l'élève explore et utilise au cours de son apprentissage. Ces concepts sont susceptibles d'être réinvestis dans l'étude des autres réalités sociales. Un concept est inscrit de nouveau lorsqu'il est essentiel à la compréhension d'une réalité sociale. La liste de concepts prescrits par le programme n'est pas restrictive, d'autres concepts pouvant être utilisés.

Le contenu de formation comporte également un angle d'entrée qui délimite l'étude des réalités sociales. Présenté dans un court texte, cet angle délimite le cadre dans lequel l'élève développe ses compétences disciplinaires et lui évite la dispersion encyclopédique.

De plus, à différentes occasions, l'élève pose un regard comparatif sur une autre société de la même époque. Ce regard se limite à établir des similitudes ou des différences entre ces sociétés. L'étude d'une autre société abordée sous le même angle d'entrée permet à l'élève de relativiser son interprétation des réalités sociales. Elle lui donne aussi l'occasion de décontextualiser les concepts étudiés et d'en effectuer un transfert adéquat.

Enfin, on trouvera, dans le contenu de formation, des exemples de repères culturels. Sans qu'ils soient spécifiquement des objets d'étude, leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision du monde et sa compréhension des réalités sociales. Les repères culturels prennent diverses formes – un événement, un produit médiatique, un objet de la vie courante – à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. Ils se rapportent aussi à des personnages, à une réalisation artistique, à une référence territoriale, à une œuvre littéraire, à une découverte scientifique, à des modes de pensée, etc., pourvu qu'ils revêtent une signification particulière sur le plan culturel. En histoire et éducation à la citoyenneté, les repères culturels font particulièrement référence à des matériaux patrimoniaux. Ils constituent alors des sources auxquelles l'élève se réfère.

TABLEAU SYNTHÈSE DU CONTENU DE FORMATION

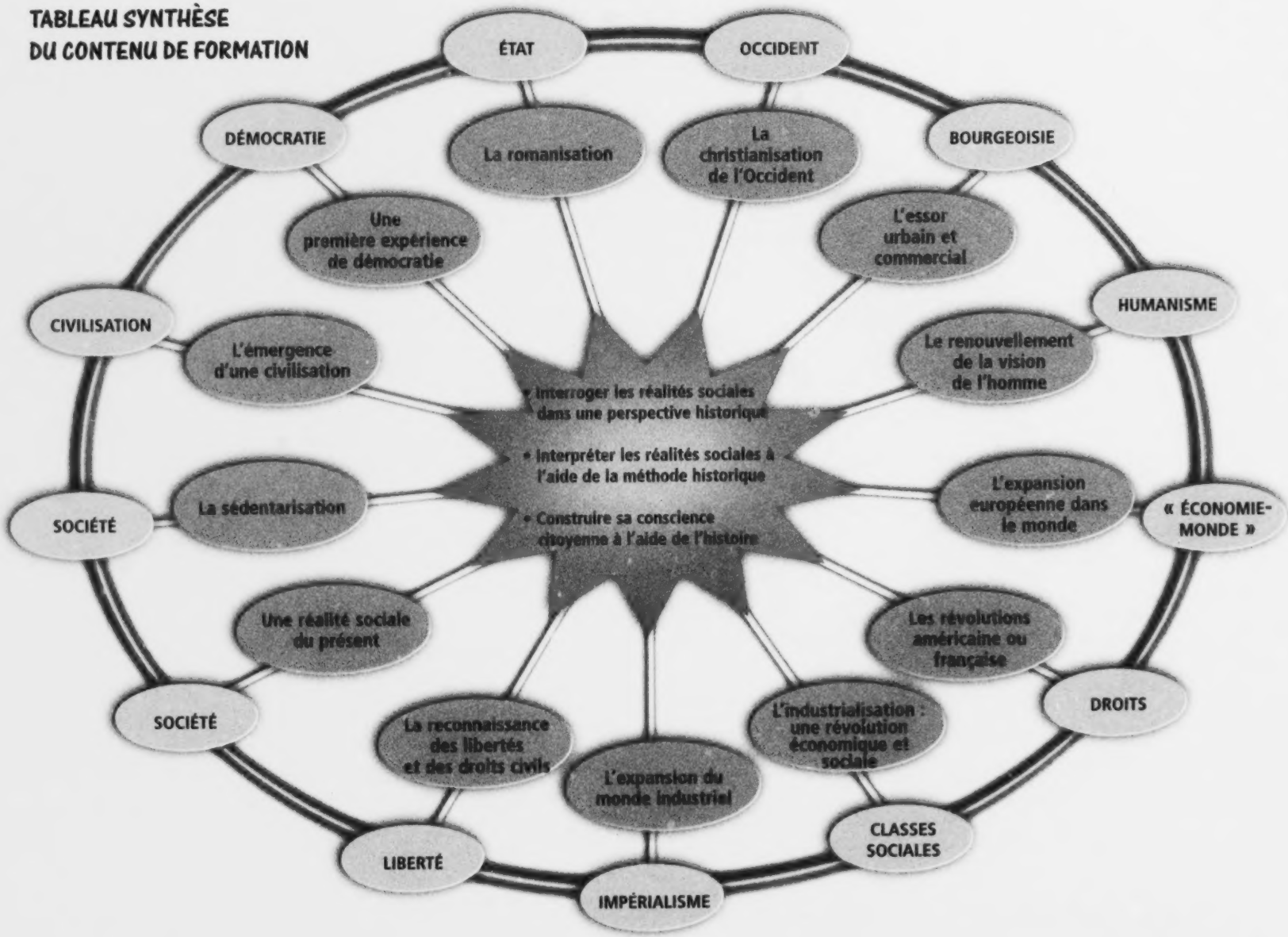
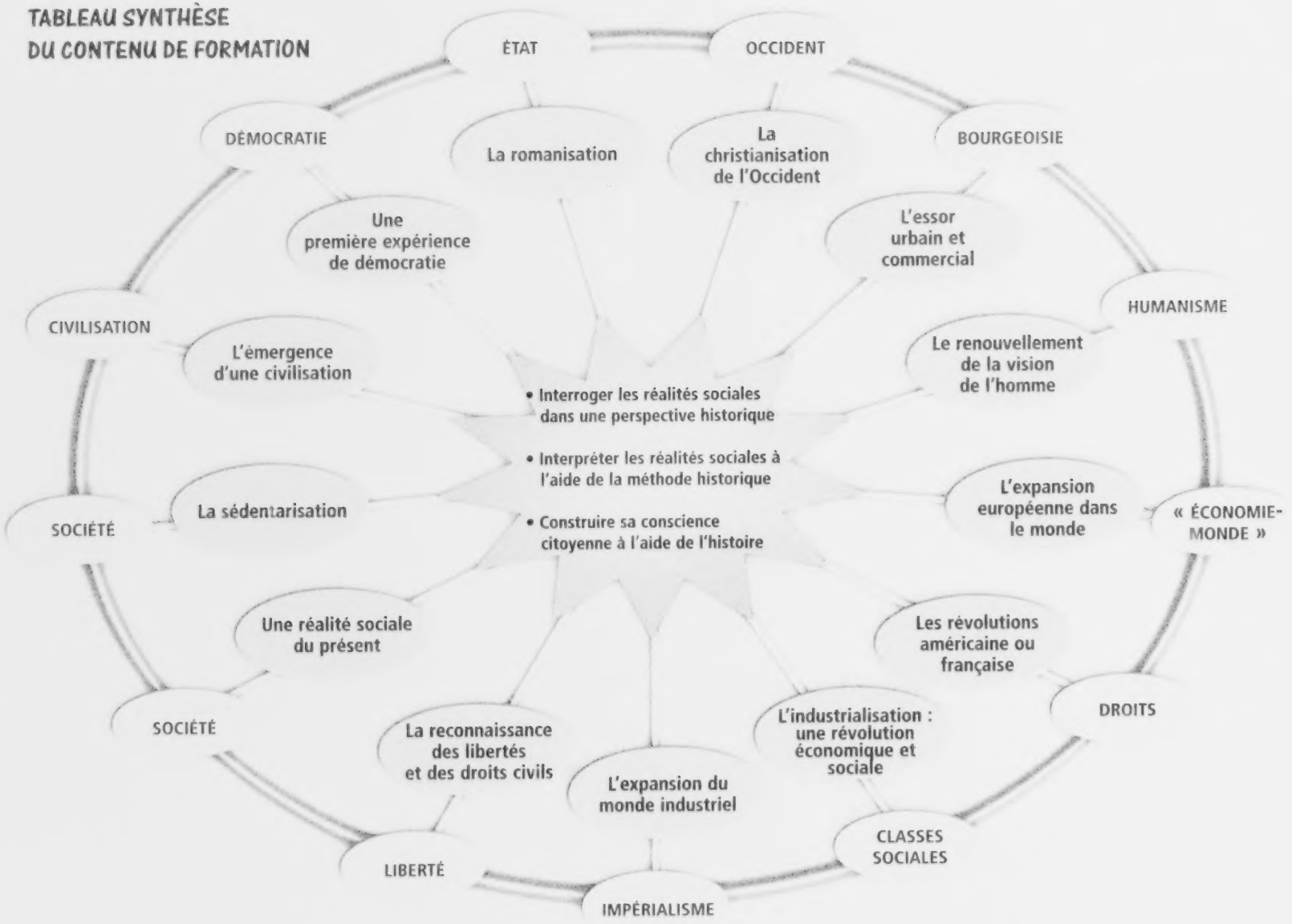
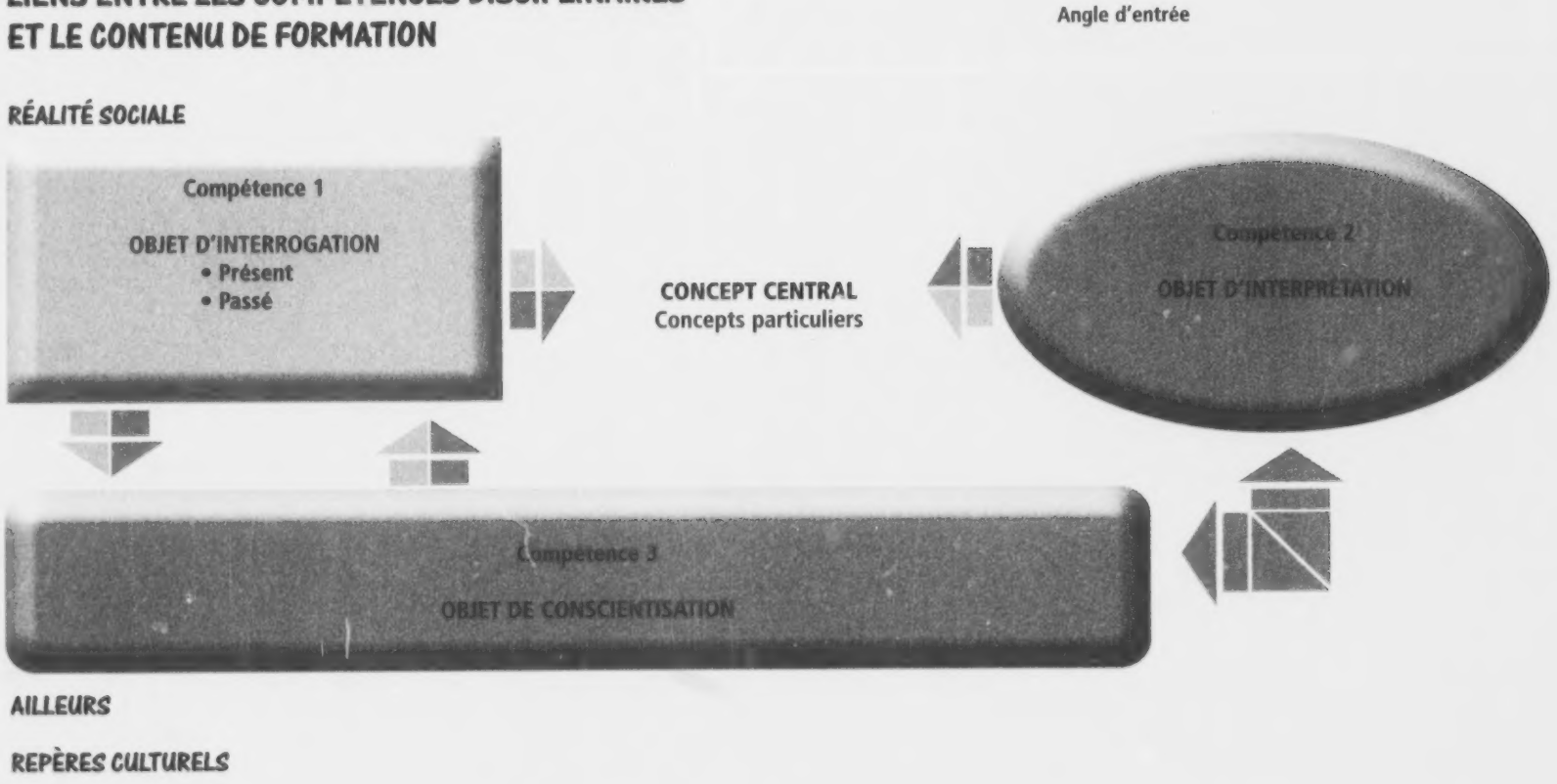


TABLEAU SYNTHÈSE DU CONTENU DE FORMATION



Le schéma qui suit illustre les liens entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation du programme. L'objet d'interrogation est constitué de deux membres : le premier indique la réalité sociale du présent à interroger dans une perspective historique; le second renvoie ces interrogations à une réalité sociale du passé. L'angle d'entrée détermine l'objet d'interprétation. Quant à l'objet de conscientisation, il se réfère à des rapports sociaux, à des principes ou à des valeurs partagées. Il s'agit de rapports, de principes ou de valeurs qu'il faut, entre autres, reconnaître dans des sociétés du passé pour en examiner l'état dans la société actuelle.

LIENS ENTRE LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET LE CONTENU DE FORMATION



LA SÉDENTARISATION

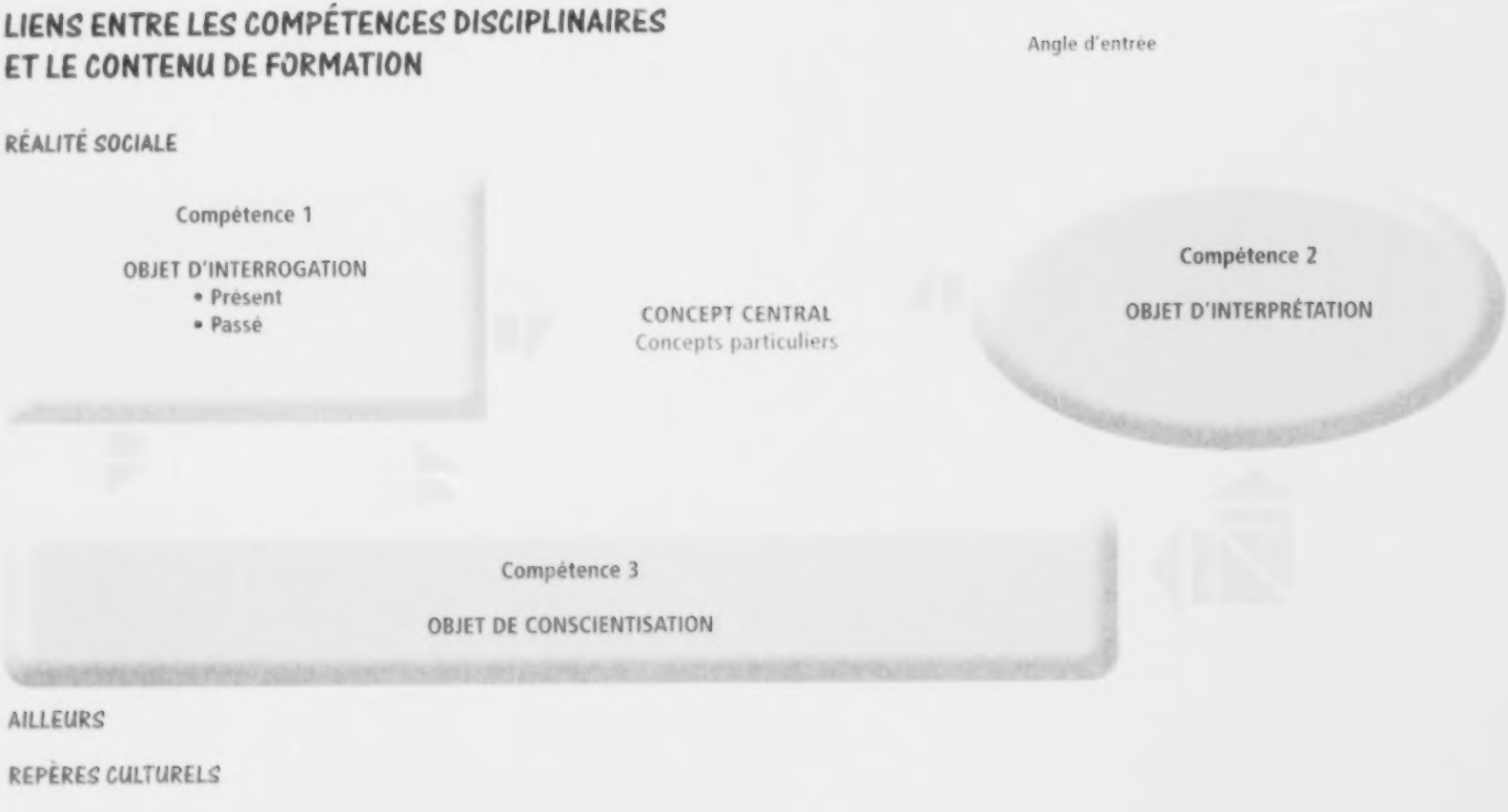
La sédentarisation se manifeste notamment par l'établissement fixe d'un regroupement humain sur un territoire. Elle est abordée sous l'angle de l'organisation sociale, politique, économique et territoriale.

REPÈRES CULTURELS :

- Les fresques de Çatal Hoyük
- Artéfacts : statuettes de « déesses-mères »
- Sites archéologiques : Mallaha (Israël) et Mureybet (Syrie)

Le schéma qui suit illustre les liens entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation du programme. L'objet d'interrogation est constitué de deux membres : le premier indique la réalité sociale du présent à interroger dans une perspective historique; le second renvoie ces interrogations à une réalité sociale du passé. L'angle d'entrée détermine l'objet d'interprétation. Quant à l'objet de conscientisation, il se réfère à des rapports sociaux, à des principes ou à des valeurs partagées. Il s'agit de rapports, de principes ou de valeurs qu'il faut, entre autres, reconnaître dans des sociétés du passé pour en examiner l'état dans la société actuelle.

LIENS ENTRE LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET LE CONTENU DE FORMATION



LA SÉDENTARISATION

La sédentarisation se manifeste notamment par l'établissement fixe d'un regroupement humain sur un territoire. Elle est abordée sous l'angle de l'organisation sociale, politique, économique et territoriale.

L'organisation de la vie en société
– La sédentarisation

Société
Division du travail
Échange
Hiérarchie sociale
Pouvoir
Production
Propriété
Territoire

L'organisation de la vie en société
lors de la sédentarisation

Les rapports entre l'individu et la société

REPÈRES CULTURELS :

- Les fresques de Çatal Hoyük
- Artéfacts : statuettes de « déesses-mères »
- Sites archéologiques : Mallaha (Israël) et Mureybet (Syrie)

L'ÉMERGENCE D'UNE CIVILISATION

La civilisation mésopotamienne a tiré profit de conditions naturelles favorables pour se développer. Elle est toutefois étudiée sur le plan de l'organisation sociale, qui se traduit par un code de lois et par une organisation du travail et du commerce, le tout dans le contexte de l'utilisation d'un système d'écriture.

AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater la diversité de l'organisation sociale des civilisations avant Jésus-Christ : la civilisation de l'Indus, la civilisation du Nil ou la civilisation chinoise.

REPÈRES CULTURELS :

LA CIVILISATION MÉSOPOTAMIENNE

- Le code d'Hammourabi
- Le cadastre de Dunghi
- La ziggourat d'Ur
- La stèle de Mesha (pierre de Moabite)
- La tablette Plimpton 322
- L'Épopée de Gilgamesh

LA CIVILISATION DE L'INDUS

- Les sceaux de Mohenjodāro
- Les sites archéologiques de Harappā

LA CIVILISATION DU NIL

- Le traité de paix de Qadesh
- L'obélisque de la Concorde
- La pierre de Rosette
- Champollion

LA CIVILISATION CHINOISE

- Le fleuve Huang-Ho (le fleuve Jaune)
- La dynastie des Schang
- Le dragon
- Les poteries

UNE PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE DÉMOCRATIE

Au 5e siècle avant Jésus-Christ, la société athénienne connaît l'institutionnalisation d'une forme de démocratie. Son étude permet de cerner les grands principes et les limites de cette forme de démocratie.

AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater la diversité des régimes politiques d'une même époque : Sparte ou l'Empire perse.

REPÈRES CULTURELS :

ATHÈNES

- Périclès
- *La République* (Platon)
- L'Acropole
- La colline de la Pnyx
- Le coureur de Marathon

SPARTE

- *La République des Lacédémoniens* (Xénophon)
- Le mont Taygète
- *Histoire de la guerre du Péloponnèse* (Thucydide)

EMPIRE PERSE

- Les palais de Suse et de Persépolis
- Darius 1er
- Le mausolée de Naqsh-i-Roustem

L'ÉMERGENCE D'UNE CIVILISATION

La civilisation mésopotamienne a tiré profit de conditions naturelles favorables pour se développer. Elle est toutefois étudiée sur le plan de l'organisation sociale, qui se traduit par un code de lois et par une organisation du travail et du commerce, le tout dans le contexte de l'utilisation d'un système d'écriture.

L'apport de l'écriture à une civilisation
– L'émergence d'une civilisation

Civilisation
Communication
Échange
Justice
Pouvoir
Religion

L'influence de l'écriture dans la civilisation mésopotamienne

Le sens et les fonctions des règles et des conventions dans la société

AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater la diversité de l'organisation sociale des civilisations avant Jésus-Christ : la civilisation de l'Indus, la civilisation du Nil ou la civilisation chinoise.

REPÈRES CULTURELS :

LA CIVILISATION MÉSOPOTAMIENNE

- Le code d'Hammourabi
- Le cadastre de Dunghi
- La ziggourat d'Ur
- La stèle de Mesha (pierre de Moabite)
- La tablette Plimpton 322
- L'Épopée de Gilgamesh

LA CIVILISATION DE L'INDUS

- Les sceaux de Mohenjodāro
- Les sites archéologiques de Harappā

LA CIVILISATION DU NIL

- Le traité de paix de Qadesh
- L'obélisque de la Concorde
- La pierre de Rosette
- Champollion

LA CIVILISATION CHINOISE

- Le fleuve Huang-Ho (le fleuve Jaune)
- La dynastie des Schang
- Le dragon
- Les poteries

UNE PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE DÉMOCRATIE

Au 5e siècle avant Jésus-Christ, la société athénienne connaît l'institutionnalisation d'une forme de démocratie. Son étude permet de cerner les grands principes et les limites de cette forme de démocratie.

L'organisation du pouvoir politique dans une société – Une première expérience de démocratie

Démocratie
Cité-État
Citoyen
Éducation
Espace privé
Espace public
Institution
Philosophie
Pouvoir
Régime politique

La vie politique à Athènes au 5e siècle avant Jésus-Christ

Les rapports entre le citoyen et la société démocratique

AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater la diversité des régimes politiques d'une même époque : Sparte ou l'Empire perse.

REPÈRES CULTURELS :

ATHÈNES

- Périclès
- *La République* (Platon)
- L'Acropole
- La colline de la Pnyx
- Le coureur de Marathon

SPARTE

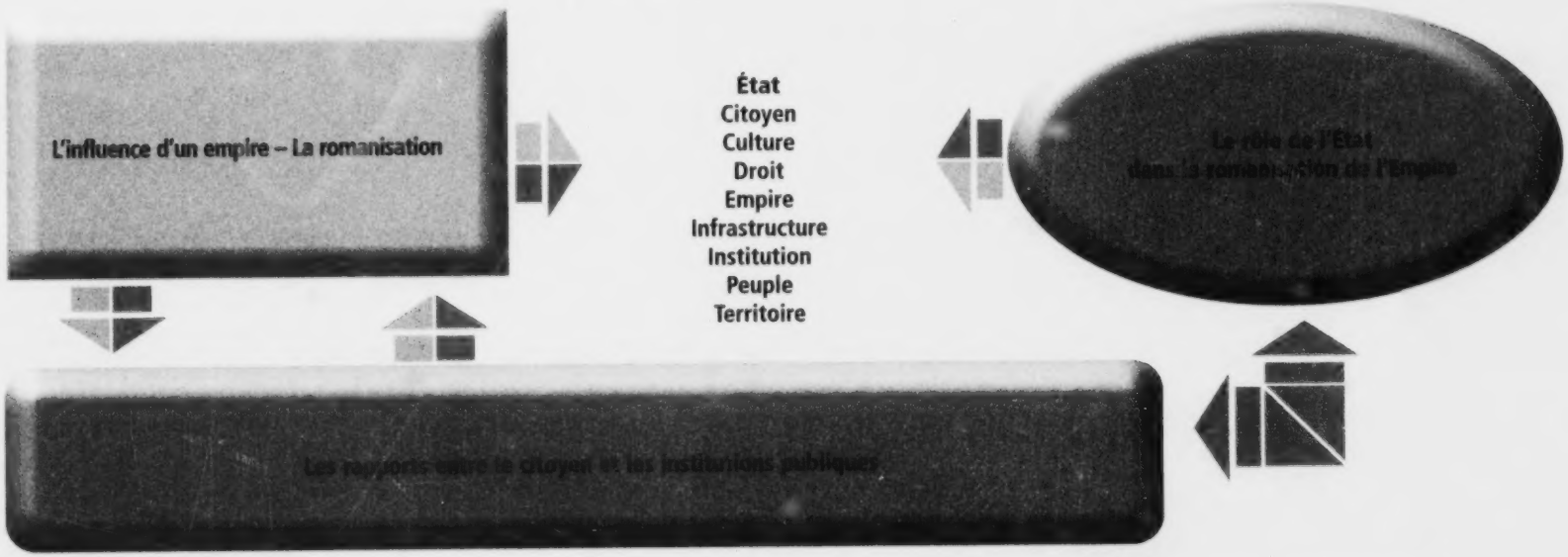
- *La République des Lacédémoniens* (Xénophon)
- Le mont Taygète
- *Histoire de la guerre du Péloponnèse* (Thucydide)

EMPIRE PERSE

- Les palais de Suse et de Persépolis
- Darius 1er
- Le mausolée de Naqsh-i-Roustem

LA ROMANISATION

Rome atteint son expansion territoriale maximale au 2e siècle. L'Empire, à son apogée, est étudié sous l'angle de l'organisation politique, laquelle pose les fondements de l'État moderne. Par sa domination politique, l'État romain impose ses institutions et sa culture aux peuples conquis.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater comment un autre empire de l'Antiquité structure son organisation politique et ses relations avec les populations soumises : l'Inde des Guptas ou la Chine des Han.

REPÈRES CULTURELS :

L'EMPIRE ROMAIN

- La Rome impériale
- Le Colisée de Rome
- La Voie Appienne
- *La Loi des Douze Tables, l'Édit perpétuel*
- *Les Histoires et les Annales* (Tacite)
- *Commentaires sur la guerre des Gaules* (Jules César)
- Le mur d'Hadrien
- Le Panthéon
- Carthage

L'INDE DES GUPTAS

- Le poème épique *Le Mahāabhārata*
- Les ruines de l'Université de Nalanda

LA CHINE DES HAN

- La route de la soie
- La Grande Muraille de Chine
- *Daodejing* (Lao-Tseu)
- *Entretiens* (Confucius)

LA CHRISTIANISATION DE L'OCCIDENT

En Occident, la christianisation amorcée sous l'Empire romain s'impose au cours du Moyen Âge et se poursuivra jusqu'aux Temps modernes. L'Église est présentée comme une organisation et un acteur majeurs dans l'Europe naissante : elle s'impose aux pouvoirs féodaux, imprègne de ses valeurs la société occidentale et contribue au développement des savoirs.

AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater qu'à la même époque un mouvement d'islamisation s'opère sur une large échelle.

REPÈRES CULTURELS :

LA CHRISTIANISATION DE L'OCCIDENT

- La charte de la fondation de l'Abbaye de Cluny
- Lieux saints : Jérusalem ou Terre sainte
- La croix du croisé
- Saint-Jacques-de-Compostelle
- Le Tympan de l'église de Moissac
- Le musicien d'un chapiteau de l'abbaye Cluny
- Le plan de l'église romane
- La cathédrale gothique de Chartes ou de Reims

L'ISLAMISATION

- La mosquée de Cordoue
- Le palais Alcazar à Séville et le palais Alhambra à Grenade
- *Commentaires sur Aristote* et *Traité de médecine* (Averrloès)
- *Le Coran*
- Le mausolée du souverain de Boukhara
- *Les Mille et une nuits*

LA ROMANISATION

Rome atteint son expansion territoriale maximale au 2e siècle. L'Empire, à son apogée, est étudié sous l'angle de l'organisation politique, laquelle pose les fondements de l'État moderne. Par sa domination politique, l'État romain impose ses institutions et sa culture aux peuples conquis.

L'influence d'un empire – La romanisation

État
Citoyen
Culture
Droit
Empire
Infrastructure
Institution
Peuple
Territoire

Le rôle de l'État
dans la romanisation de l'Empire

Les rapports entre le citoyen et les institutions publiques

AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater comment un autre empire de l'Antiquité [illegible] l'Inde des Guptas ou la Chine des Han.

REPÈRES CULTURELS :

L'EMPIRE ROMAIN

- La Rome impériale
- Le Colisée de Rome
- La Voie Appienne
- *La Loi des Douze Tables, l'Édit perpétuel*
- *Les Histoires* et *les Annales* (Tacite)
- *Commentaires sur la guerre des Gaules* (Jules César)
- Le mur d'Hadrien
- Le Panthéon
- Carthage

L'INDE DES GUPTAS

- [illegible]
- [illegible]

LA CHINE DES HAN

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

LA CHRISTIANISATION DE L'OCCIDENT

L'influence de la religion dans une société – La christianisation de l'Occident

Occident
Chrétienté
Croisade
Culture
Éducation
Église
Féodalité
Pouvoir
Science

L'influence de l'Église dans la formation de l'Occident

Les valeurs et les attributs identitaires dans la société occidentale

AILLEURS :

REPÈRES CULTURELS :

LA CHRISTIANISATION DE L'OCCIDENT

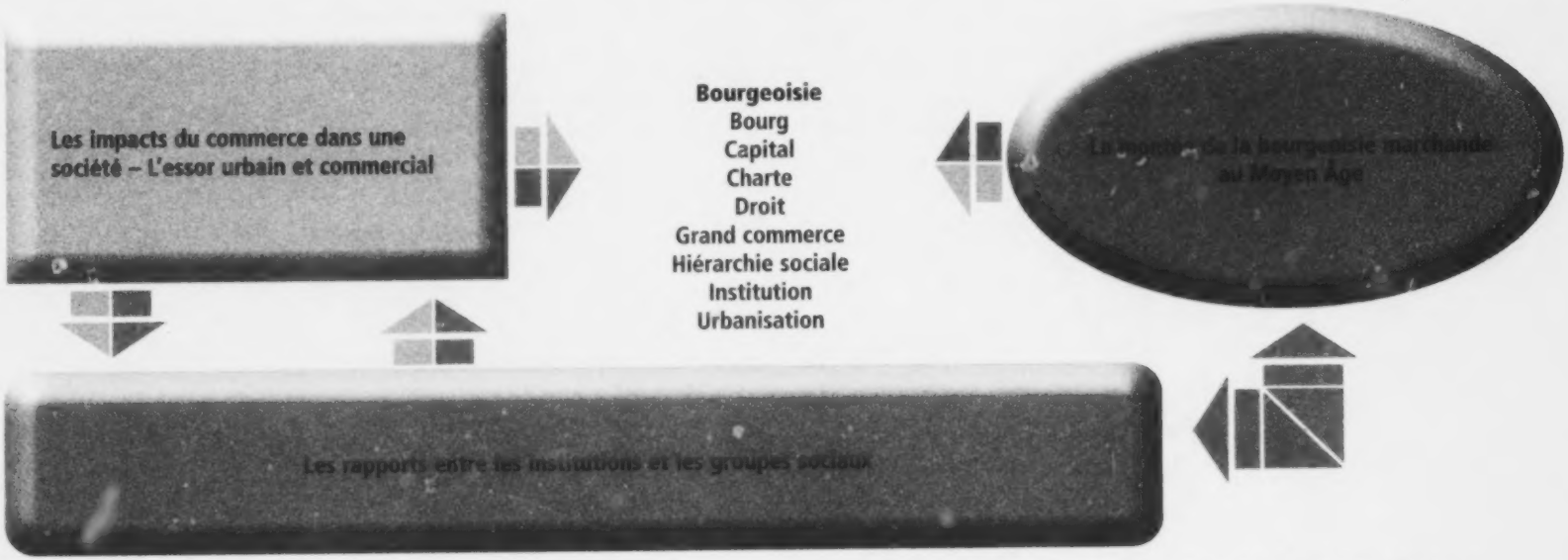
- La charte de la fondation de l'Abbaye de Cluny
- Lieux saints : Jérusalem ou Terre sainte
- La croix du croisé
- Saint-Jacques-de-Compostelle
- Le tympan de l'église de Moissac
- Le musicien d'un chapiteau de l'abbaye Cluny
- Le plan de l'église romane
- La cathédrale gothique de Chartres ou de Reims

L'ISLAMISATION

- La mosquée de Cordoue
- Le palais Alcazar à Séville et le palais Alhambra à Grenade
- *Commentaires sur Aristote* et *Traité de médecine* (Averroès)
- *Le Coran*
- Le mausolée du souverain de Boukhara
- *Les Mille et une nuits*

L'ESSOR URBAIN ET COMMERCIAL

À la fin du Moyen Âge, le grand commerce se développe au profit des villes et de la bourgeoisie marchande. L'essor urbain et commercial est abordé à partir d'une ville européenne en expansion. L'étude repose sur le contexte et les conditions qui favorisent la montée de la bourgeoisie marchande et sur son rôle dans le développement urbain.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater que l'essor urbain et commercial s'observe à la même époque dans des villes non européennes : Bagdad, Constantinople ou Tombouctou.

REPÈRES CULTURELS :

UNE VILLE COMMERCIALE EUROPÉENNE

- La charte de Saint-Quentin
- Une peinture illustrant le port de Hambourg
- La lettre de change
- *Le commerce et le marchand idéal* (Benedetto Cotrugli)
- La cité de Carcassonne
- Bruges
- Venise

BAGDAD

- « Le voyage d'un marchand » tiré du conte *Les Mille et une nuits*
- *Les Pays* (Ya'Kubi)
- Le Tigre

CONSTANTINOPLE

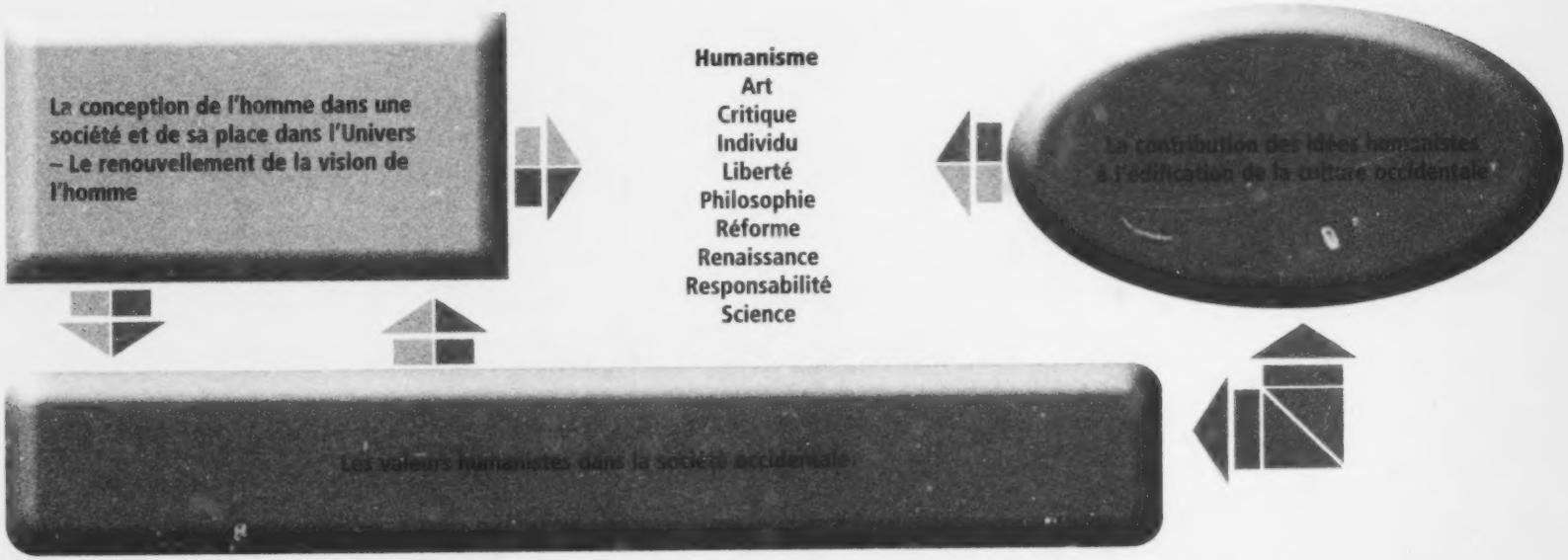
- Constantinople vue par Buondelmonti
- Istambul et Galata vus par Matraki Nasub
- La monnaie de Manuel 1 Comnène
- La forteresse de Yoros
- Le Bosphore

TOMBOUCTOU

- Les Peuls
- *Description de l'Afrique* (Léon l'Africain)
- La mosquée de Sankoré

LE RENOUVELLEMENT DE LA VISION DE L'HOMME

La Renaissance est marquée par un mouvement d'affirmation de la confiance en l'homme et par un questionnement et des réponses nouvelles au regard des sciences et de la philosophie. L'humanisme est étudié comme l'un des fondements de la culture occidentale.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater la diversité des fondements culturels d'une société à la même époque par l'étude du Japon des shoguns.

REPÈRES CULTURELS :

LA RENAISSANCE EUROPÉENNE

- Érasme, Nicolas de Cusa, Montaigne, Descartes, Pascal
- Calvin, Luther, Thomas More, Gutenberg
- *Orfeo* (Monteverdi)
- *La Joconde* (Léonard de Vinci), *La Pietà* (Michel-Ange), *La Naissance de Vénus* (Botticelli)
- Pic de la Mirandole

LE JAPON DES SHOGUNS

- Le sabre shintō
- Tokugawa Iyesasu
- *Shogun* (James Clavell)
- Les villes de Tokyo et de Kyoto
- Le théâtre Nô

L'ESSOR URBAIN ET COMMERCIAL

Les impacts du commerce dans une société – L'essor urbain et commercial

Bourgeoisie
Bourg
Capital
Charte
Droit
Guilde commerce
Hiérarchie sociale
Institution
Organisation

La montée de la bourgeoisie marchande au Moyen Âge

Les rapports entre les institutions et les groupes sociaux

AILLEURS :

REPÈRES CULTURELS :

UNE VILLE COMMERCIALE EUROPÉENNE

BAGDAD

CONSTANTINOPLE

TOMBOUCTOU

LE RENOUVELLEMENT DE LA VISION DE L'HOMME

La conception de l'homme dans une société et de sa place dans l'Univers – Le renouvellement de la vision de l'homme

Humanisme
Art
Critique
Individu
Liberté
Philosophie
Réforme
Renaissance
Responsabilité
Science

La contribution des idées humanistes à l'édification de la culture occidentale

Les valeurs humanistes dans la société occidentale

AILLEURS : [illegible]

REPÈRES CULTURELS :

LA RENAISSANCE EUROPÉENNE

- Érasme, Nicolas de Cues, Montaigne, Descartes, Pascal
- Calvin, Luther, Thomas More, Gutenberg
- *Orfeo* (Monteverdi)
- *La Joconde* (Léonard de Vinci)
  La Pietà (Michel-Ange)
  La Naissance de Vénus (Botticelli)
- Pic de la Mirandole

LE JAPON DES SHOGUNS

- [illegible]
- Tokugawa Ieyasu
- *Shogun* (James Clavell)
- Les villes de Tokyo et de Kyoto
- Le théâtre Nô

L'EXPANSION EUROPÉENNE DANS LE MONDE

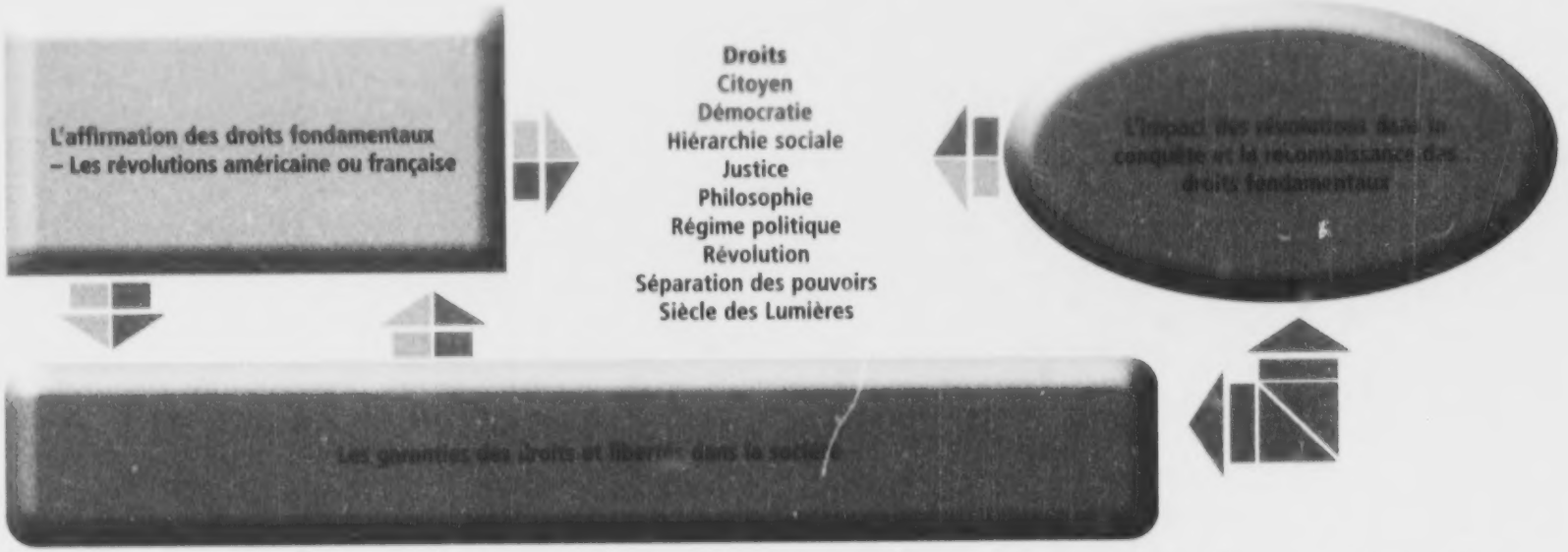
C'est dans un contexte de besoins commerciaux et de renouveau scientifique et philosophique que des royaumes organisent des voyages d'exploration. L'expansion européenne est traitée comme l'installation d'une première forme d'« économie-monde ». Ces explorations entraînent des effets sur les peuples qui occupent l'Amérique.

REPÈRES CULTURELS :

- *Le journal de bord* (Christophe Colomb)
- Galilée, Kepler, Newton
- Cartier, Cabot, Magellan, Vasco de Gama
- *Le Prince* (Machiavel), *le Livre des merveilles* (Marco Polo)
- *Très brève relation de la destruction des Indes* (Bartolomé de Las Casas)
- *Traité de la révolution des astres* (Copernic)
- Tenochtitlán

LES RÉVOLUTIONS AMÉRICAINE OU FRANÇAISE

Inspirées des principes du parlementarisme britannique, les révolutions américaine et française mettent en place les assises de la démocratie moderne. C'est sous l'angle de l'affirmation des droits fondamentaux, tant individuels que collectifs, que l'une de ces révolutions est étudiée.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater que les régimes politiques des sociétés de cette époque diffèrent et que toutes les populations ne bénéficient pas des mêmes droits. La Russie tsariste l'illustre par son régime absolutiste.

REPÈRES CULTURELS :

LES RÉVOLUTIONS

- *L'Encyclopédie* (Diderot et d'Alembert)
- Voltaire, Rousseau, John Locke, Jefferson
- *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, la Déclaration d'Indépendance américaine, la Constitution américaine*
- La Bastille, le château de Versailles
- Le Boston Tea Party
- *La liberté guidant le peuple* (Delacroix)

LA RUSSIE TSARISTE

- La ville de Saint-Pétersbourg
- Le palais de l'Ermitage
- Catherine II
- Le Grand Palais de Petrodvorets
- *La vie pour le tsar* (Glinka)

L'EXPANSION EUROPÉENNE DANS LE MONDE

Le colonianisme commercial – L'expansion européenne dans le monde

« Économie-monde »
Colonisation
Commerce
Culture
Empire
Enjeu
Esclavage
Grandes découvertes
Technologie
Territoire

Les effets d'une première forme d'« économie-monde » sur les sociétés d'Amérique

Les rapports économiques et culturels entre les sociétés

REPÈRES CULTURELS :

LES RÉVOLUTIONS AMÉRICAINE OU FRANÇAISE

L'affirmation des droits fondamentaux – Les révolutions américaine ou française	Droits Citoyen Démocratie Hiérarchie sociale Justice Philosophie Régime politique Révolution Séparation des pouvoirs Siècle des Lumières	L'impact des révolutions dans la conquête et la reconnaissance des droits fondamentaux

Les garanties des droits et libertés dans la société

AILLEURS : il importe pour l'élève de constater que les [illegible]. La Russie tsariste l'illustre par son régime absolutiste.

REPÈRES CULTURELS :

LES RÉVOLUTIONS

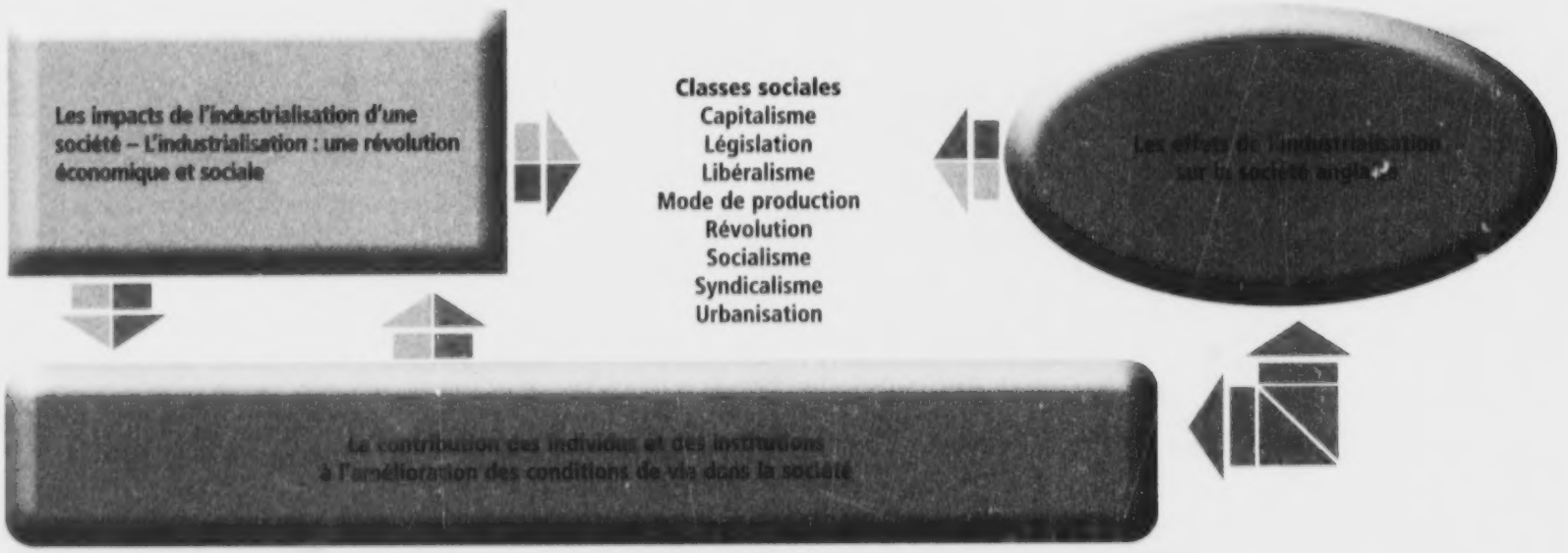
- *L'Encyclopédie* (Diderot et d'Alembert)
- Voltaire, Rousseau, John Locke, Jefferson
- La *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, la *Déclaration d'indépendance américaine*, la *Constitution américaine*
- La Bastille, le château de Versailles
- Le Boston Tea Party
- *La liberté guidant le peuple* (Delacroix)

LA RUSSIE TSARISTE

- La ville de Saint-Pétersbourg
- Le palais de l'Ermitage
- Catherine II
- Le Grand Palais de Petrodvorets
- *La vie pour le tsar* (Glinka)

L'INDUSTRIALISATION :
une révolution économique et sociale

L'expérience anglaise permet de dégager les caractères fondamentaux de la Révolution industrielle. L'étude de cette révolution s'articule autour des bouleversements économiques et sociaux qu'elle génère.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater les bouleversements qu'apporte l'industrialisation ailleurs dans le monde : États-Unis, France ou Allemagne.

REPÈRES CULTURELS :

L'ANGLETERRE

- La gravure *La Bourse de Londres* en 1847
- La fonderie de James Nasmyth illustrant le marteau-pilon
- *Essai sur la nature et les causes de la richesse des nations* (Adam Smith)
- *Manifeste du parti communiste* (Karl Marx)
- Filature de coton équipée de mules-jennys

LES ÉTATS-UNIS

- Rockefeller
- Le travail des enfants dans une usine textile
- *Les émigrants* (Tonmasi)
- La première filature de coton à Pawtucket
- Bateaux à aubes
- Aqueduc ferroviaire
- Les Chevaliers du travail

LA FRANCE

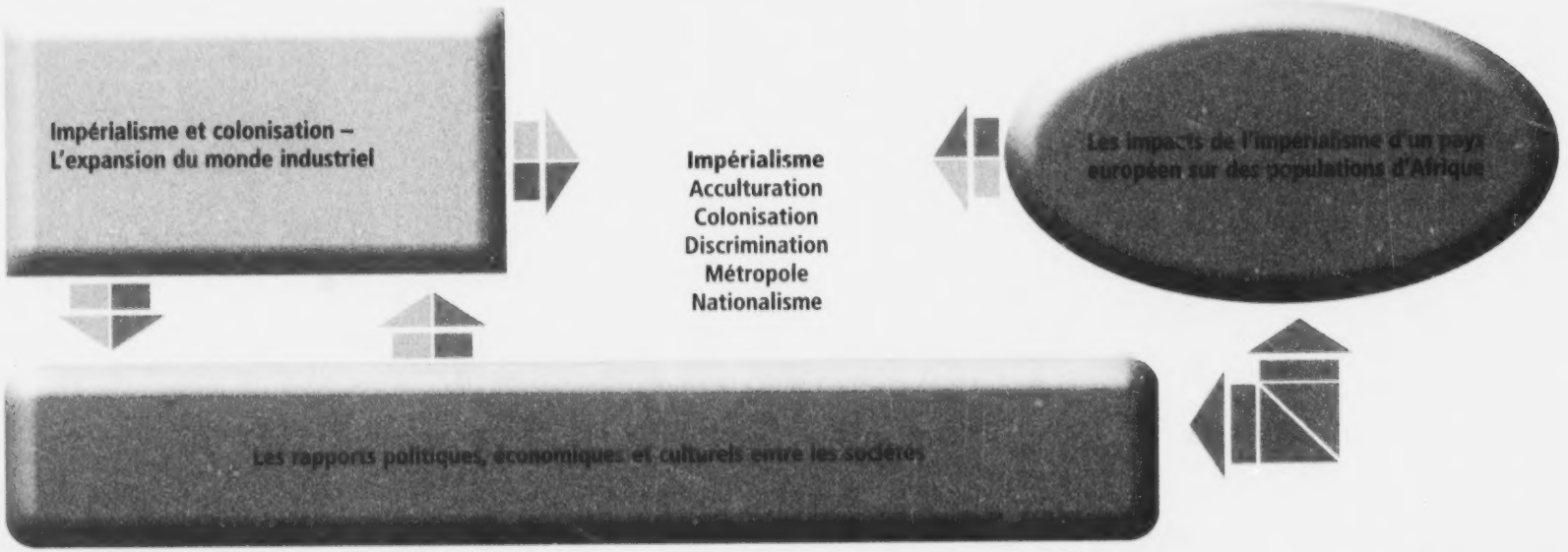
- *Les Contemplations* (Victor Hugo) et *Germinal* (Émile Zola)
- La loi de 1841 interdisant le travail des enfants
- *L'Internationale*
- Le manifeste des industriels du 29 avril 1891 contre le 1er mai

L'ALLEMAGNE

- Krupp
- Les usines Krupp à Essen
- La vallée de la Rhur

L'EXPANSION DU MONDE INDUSTRIEL

Certaines sociétés industrielles européennes de la fin du 19e et du début du 20e siècle sont des puissances coloniales. L'étude de la colonisation de l'Afrique est abordée sous l'angle de la domination politique, économique et culturelle.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater qu'à la même époque l'impérialisme japonais se manifeste en Asie.

REPÈRES CULTURELS :

L'IMPÉRIALISME EUROPÉEN

- Léopold II, Almami Samori Touré, Henry Morton Stanley
- *Lettre à Sa Majesté Léopold II, roi des Belges et souverain de l'État indépendant du Congo* (W.G. Williams)
- *Le fardeau de l'homme blanc* (Rudyard Kipling)
- L'article « nègre » dans le *Dictionnaire universel Larousse du 19e siècle*

L'IMPÉRIALISME JAPONAIS

- *Tintin et le Lotus bleu* (Hergé)
- Le Shintoïsme
- L'empereur Mutsuhito (ère Meiji)
- La mer du Japon (la mer de l'Est)

L'INDUSTRIALISATION :
une révolution économique et sociale

L'expérience anglaise permet de dégager les caractères fondamentaux de la Révolution industrielle. L'étude de cette révolution s'articule autour des bouleversements économiques et sociaux qu'elle génère.

Les impacts de l'industrialisation d'une société – L'industrialisation : une révolution économique et sociale

Classes sociales
Capitalisme
Législation
Libéralisme
Mode de production
Révolution
Socialisme
Syndicalisme
Urbanisation

Les effets de l'industrialisation sur la société anglaise

La contribution des individus et des institutions à l'amélioration des conditions de vie dans la société

AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater les bouleversements qu'a apportés l'industrialisation ailleurs dans le monde : États-Unis, France ou Allemagne.

REPÈRES CULTURELS :

L'ANGLETERRE

- La gravure *La Bourse de Londres* en 1847
- La fonderie de James Nasmyth illustrant le marteau pilon
- *Essai sur la nature et les causes de la richesse des nations* (Adam Smith)
- *Manifeste du parti communiste* (Karl Marx)
- Filature de coton équipée de mules-jennies

LES ÉTATS-UNIS

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- La première filature de coton à Pawtucket
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

LA FRANCE

- *Les Contemplations* (Victor Hugo) et *Germinal* (Émile Zola)
- La loi de 1841 interdisant le travail des enfants
- [illegible]
- [illegible]

L'ALLEMAGNE

- Krupp
- Les usines Krupp à Essen
- La vallée de la Ruhr

Impérialisme et colonisation –
L'expansion du monde industriel

Impérialisme
Acculturation
Colonisation
Discrimination
Métropole
Nationalisme

Les impacts de l'impérialisme d'un pays européen sur des populations d'Afrique

Les rapports politiques, économiques et culturels entre les sociétés

AILLEURS : Il importe que l'objet de comparaison ait à la même époque [illegible]

REPÈRES CULTURELS :

L'IMPÉRIALISME EUROPÉEN

- Léopold II, Almami Samori Touré, Henry Morton Stanley
- *Lettre à Sa Majesté Leopold II, roi des Belges et souverain de l'État indépendant du Congo* (W.G. Williams)
- *Le fardeau de l'homme blanc* (Rudyard Kipling)
- L'article « nègre » dans le *Dictionnaire universel Larousse du 19e siècle*

L'IMPÉRIALISME JAPONAIS

- *Tintin et le Lotus bleu* (Hergé)
- Le Shintoïsme
- L'empereur Mutsuhito (ère Meiji)
- La mer du Japon (la mer de l'Est)

LA RECONNAISSANCE DES LIBERTÉS ET DES DROITS CIVILS

À partir de la crise économique des années 30 s'amorce un mouvement de luttes pour la conquête des libertés et des droits civils. Ce mouvement s'exprime dans des contextes différents : féminisme, antiracisme, décolonisation. L'un de ces contextes doit être étudié.

AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater qu'à la même époque un mouvement de négation des libertés et des droits civils des Juifs se manifeste en Europe.

REPÈRES CULTURELS :

LUTTE ET CONQUÊTE DES LIBERTÉS ET DES DROITS

- Habib Bourguiba, Léopold Sédar Senghor, Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, Simonne Monet-Chartrand, Marie Gérin-Lajoie
- *Assi bo nanga* (Johnny Clegg)
- L'Apartheid
- *The Civil Rights Act, The Voting Rights Act*
- *La Déclaration universelle des droits de l'homme*
- *Le deuxième sexe* (Simone de Beauvoir)
- *The Dinner Party* (Judy Chicago)

PRIVATION DES LIBERTÉS ET DES DROITS

- Le compte rendu de la Conférence de Wannsee, 20 janvier 1942
- Le camp d'Auschwitz
- *Mein Kampf* (Adolf Hitler)
- Les lois de Nuremberg
- *Le Journal d'Anne Frank*
- *La liste de Schindler* (Steven Spielberg)
- Les instructions du Conseil national de la Résistance aux Comités départementaux de Libération, 15 mars 1944

UNE RÉALITÉ SOCIALE DU PRÉSENT

Angle d'entrée
À déterminer par l'enseignant

REPÈRES CULTURELS :

À déterminer par l'enseignant

LA RECONNAISSANCE DES LIBERTÉS ET DES DROITS CIVILS

À partir de la crise économique des années 30 s'amorce un mouvement de luttes pour la conquête des libertés et des droits civils. Ce mouvement s'exprime dans des contextes différents : féminisme, antiracisme, décolonisation. L'un de ces contextes doit être étudié.

Privation, lutte, conquête des libertés et des droits civils – Reconnaissance des libertés et des droits civils

Liberté
Censure
Démocratisation
Discrimination
Dissidence
Droits
Égalité
Répression
Ségrégation

Les retombées de la conquête des libertés et des droits civils pour les collectivités

Les responsabilités de l'individu dans la conquête et la reconnaissance des libertés et des droits civils

AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater qu'à la même époque un mouvement de négation des libertés et des droits civils des Juifs se manifeste en Europe.

REPÈRES CULTURELS :

LUTTE ET CONQUÊTE DES LIBERTÉS ET DES DROITS

- Habib Bourguiba, Léopold Sédar Senghor, Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, Simonne Monet-Chartrand, Marie Gérin-Lajoie
- *Assi bo nanga* (Johnny Clegg)
- L'Apartheid
- *The Civil Rights Act, The Voting Rights Act*
- *La Déclaration universelle des droits de l'homme*
- *Le deuxième sexe* (Simone de Beauvoir)
- *The Dinner Party* (Judy Chicago)

PRIVATION DES LIBERTÉS ET DES DROITS

- Le compte rendu de la Conférence de Wannsee, 20 janvier 1942
- Le camp d'Auschwitz
- *Mein Kampf* (Adolf Hitler)
- Les lois de Nuremberg
- *Le Journal d'Anne Frank*
- *La liste de Schindler* (Steven Spielberg)
- Les instructions du Conseil national de la Résistance aux Comités départementaux de Libération, 15 mars 1944

UNE RÉALITÉ SOCIALE DU PRÉSENT

Angle d'entrée
À déterminer par l'enseignant

OBJET D'INTERROGATION
La réalité sociale du présent, choisie par l'enseignant, doit permettre le réinvestissement de l'instrumentation méthodologique et conceptuelle et présenter un caractère planétaire.

Société
Changement
Continuité
Démocratie
Diversité
Enjeu
Territoire

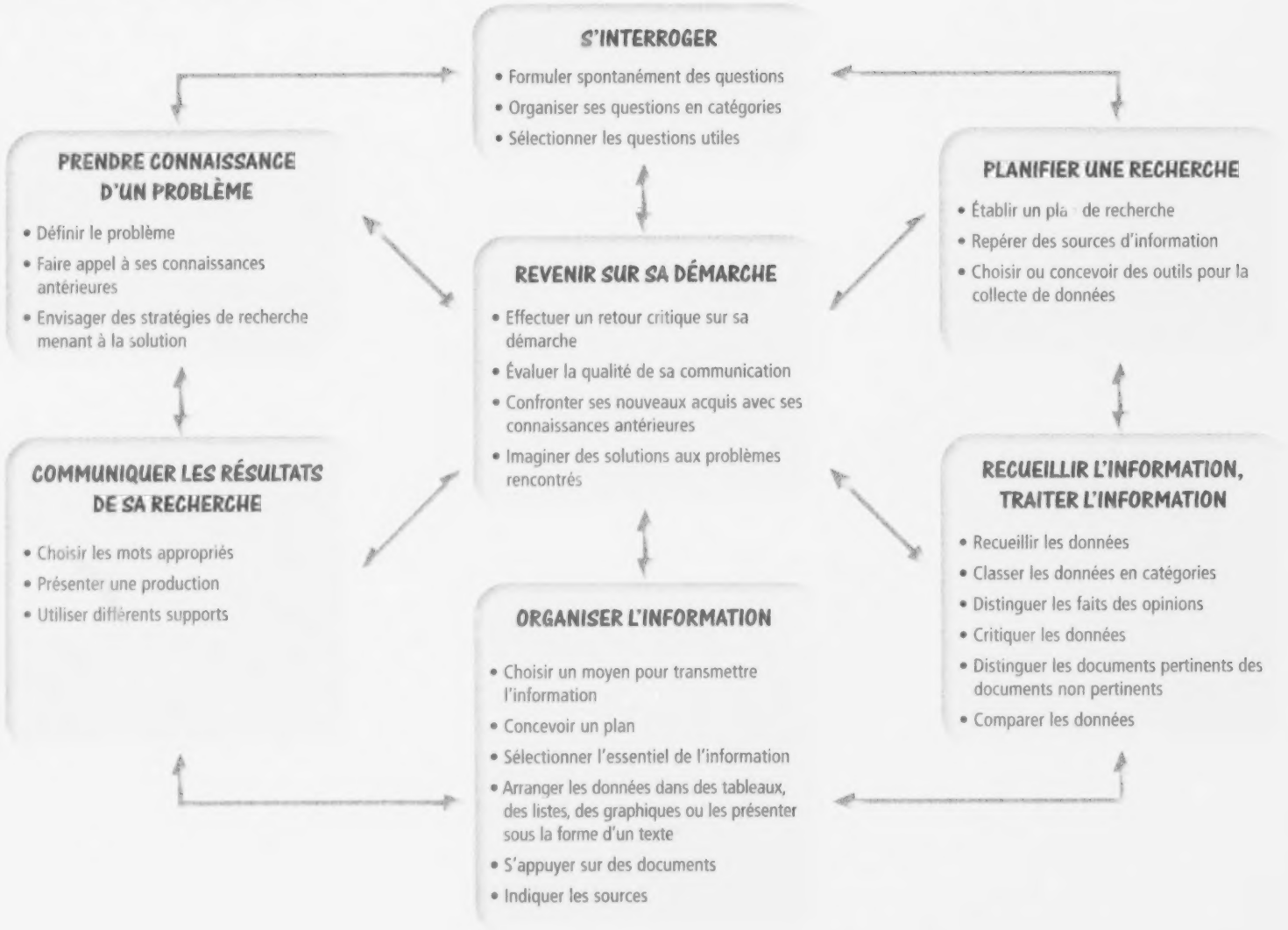
OBJET D'INTERPRÉTATION
À déterminer par l'enseignant en fonction de l'angle d'entrée

OBJET DE CONSCIENTISATION
À déterminer par l'enseignant au regard de rapports sociaux, de principes ou de valeurs

REPÈRES CULTURELS :

À déterminer par l'enseignant

DÉMARCHE DE RECHERCHE



DÉMARCHE DE RECHERCHE

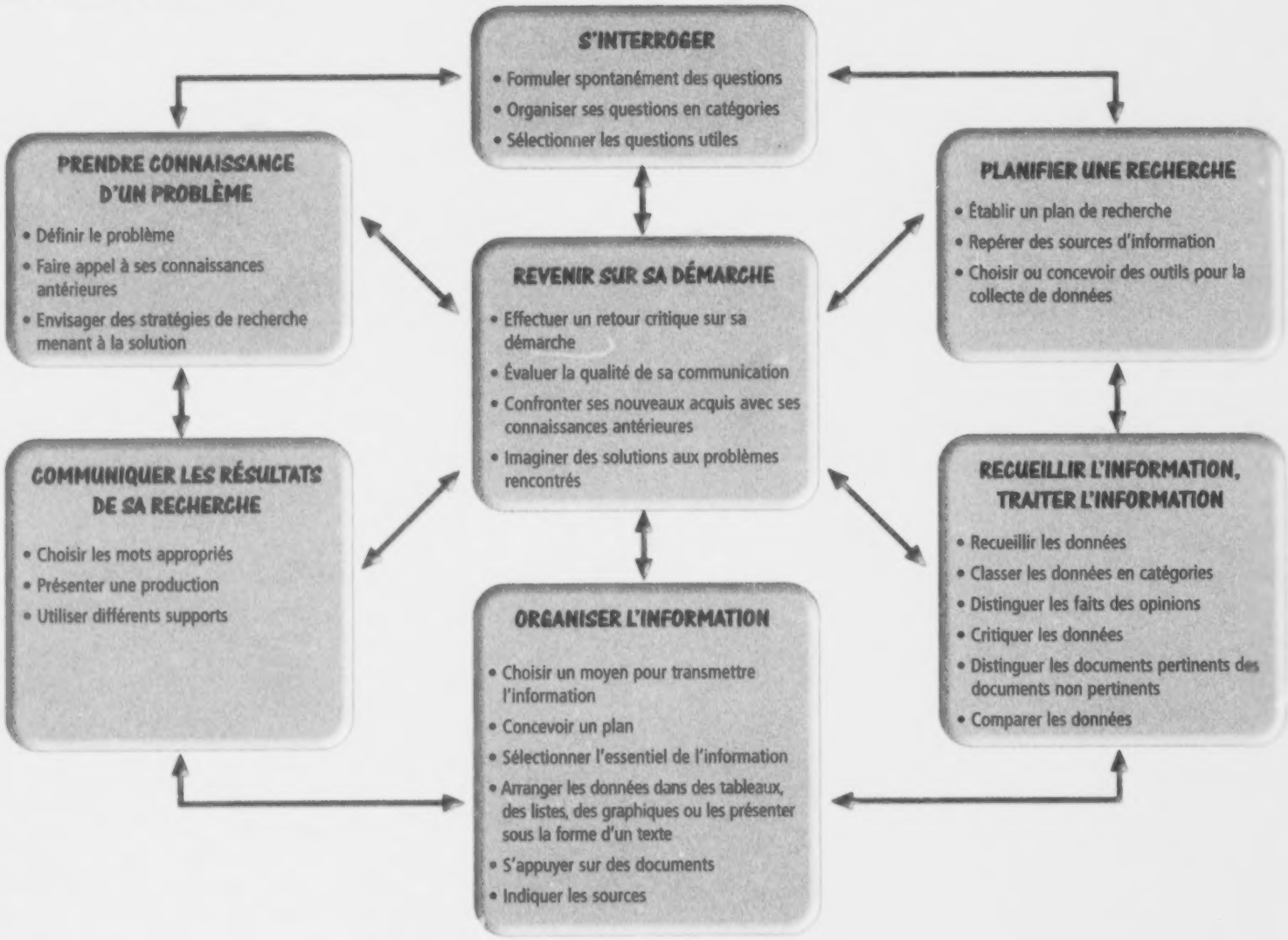
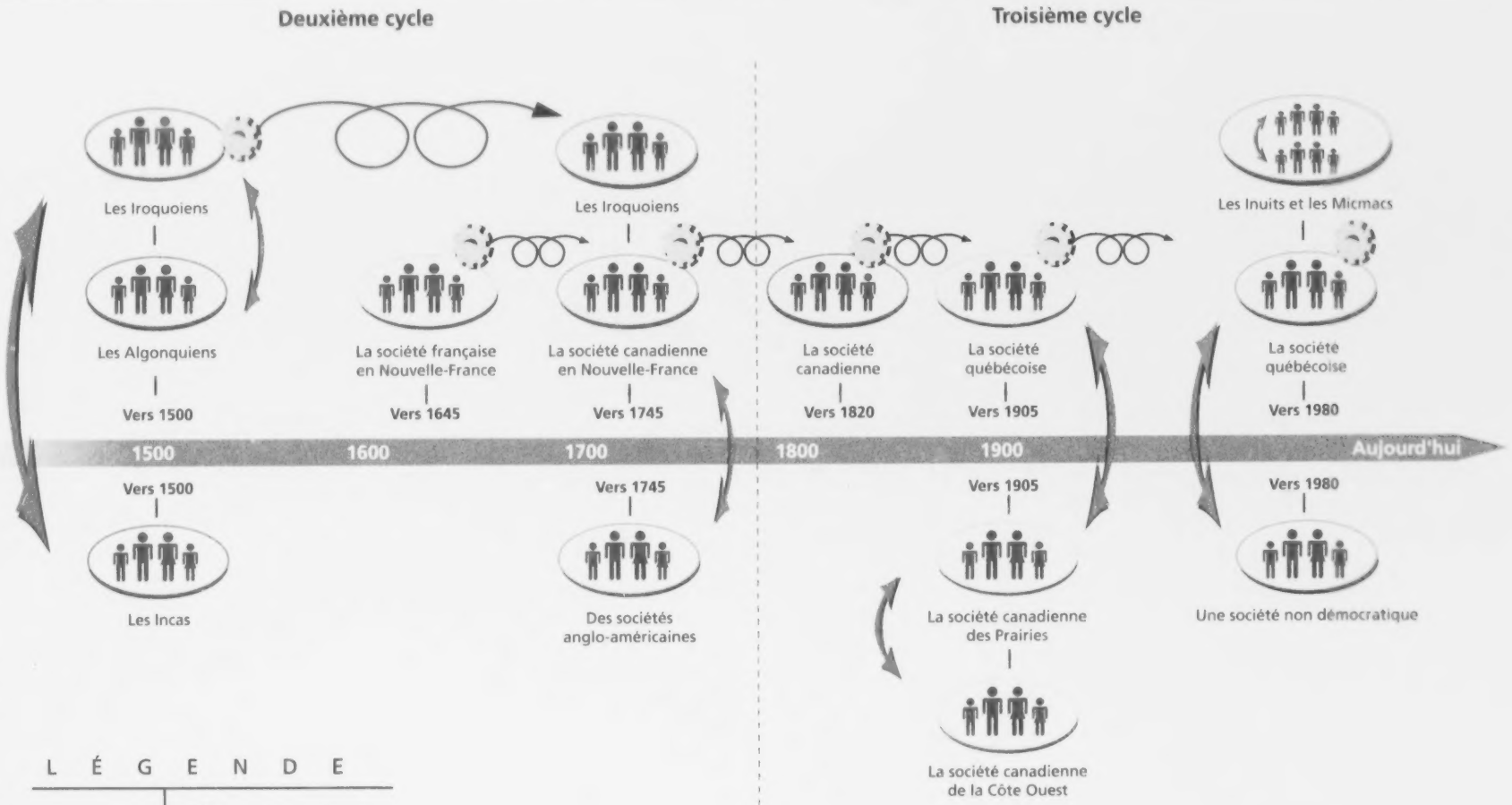


Tableau synthèse du contenu de formation du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (enseignement primaire)



Bibliographie

ASSOCIATION POUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE DU QUÉBEC et QUÉBEC, MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION. *Éducation et formation à la citoyenneté : Guide de référence*, Québec, 2002, 193 p.

AUDIGIER, François. « Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire », *Les jeunes et l'histoire : Identités, valeurs, conscience historique*, Paris, INRP, 1998, p. 127-133.

BÉDARIDA, François. « L'historien régisseur de temps? Savoir et responsabilité », *Revue historique*, Paris, PUF, 1998, p. 3-23.

BOUHON, Mathieu et Catherine DAMBOISE. *Évaluer des compétences en classe d'histoire*, Louvain, UCL, 2002, 215 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éduquer à la citoyenneté : Rapport annuel 1997-1998*, Sainte-Foy, 1998, 110 p.

DALONGEVILLE, Alain. *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 1995, 128 p. (Collection Pédagogies pour demain).

DALONGEVILLE, Alain. *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris, Hachette Éducation, 2000, 255 p. (Collection Pratique pédagogique à l'école).

GÉRIN, Anne-Marie, Michel SOLONEL et Nicole TUTIAUX-GUILLON. « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie », *Revue française de pédagogie*, nº 106, janvier-février-mars 1994, p. 25-37.

GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. *Se souvenir et devenir*, Québec, 1996, 80 p.

JADOULLE, Jean-Louis et Mathieu BOUHON. *Développer des compétences en classe d'histoire*, Louvain, UCL, 2001, 264 p.

LAUTIER, Nicole. *À la rencontre de l'histoire*, Paris, Septentrion, 1997, 240 p. (Collection Éducation et didactiques).

LAVILLE, Christian. « Enseigner l'histoire qui soit vraiment l'histoire », *Cahier de Clio*, 1984, p. 170-177.

LAVILLE, Christian. « L'épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment ! », *L'enseignement des sciences humaines au primaire*, CRP, 1991, p. 55-66.

LAVILLE, Christian et Jean DIONNE. *La construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1996, 346 p.

LAVILLE, Christian et Marc SIMARD. *Histoire de la civilisation occidentale*, Montréal, ERPI, 2000, 466 p.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. *Passer à l'avenir : Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Boréal, 2000, 194 p.

MARTINEAU, Robert. « Du patriote au citoyen éclairé… L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté », *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, 1998, p. 45-56.

MARTINEAU, Robert. « La réforme du curriculum : Quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté? », *Traces*, vol. 36, nº 1, 1998, p. 38-47.

MARTINEAU, Robert. *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmattan, 1999, 399 p.

MARTINEAU, Robert. « La pensée historique… Une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen », *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, PUQ, 2000, p. 282-308.

MARTINEAU, Robert et Christian LAVILLE. « L'histoire : Voie royale vers la citoyenneté? », *Vie pédagogique*, nº 109, novembre-décembre 1998, p. 35-38.

MONIOT, Henri. *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, 247 p.

PROST, Antoine. *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, 330 p. (Collection Points).

PROST, Antoine. « Comment l'histoire fait-elle l'historien? », *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, nº 65, janvier-mars, 2000, p. 12-15.

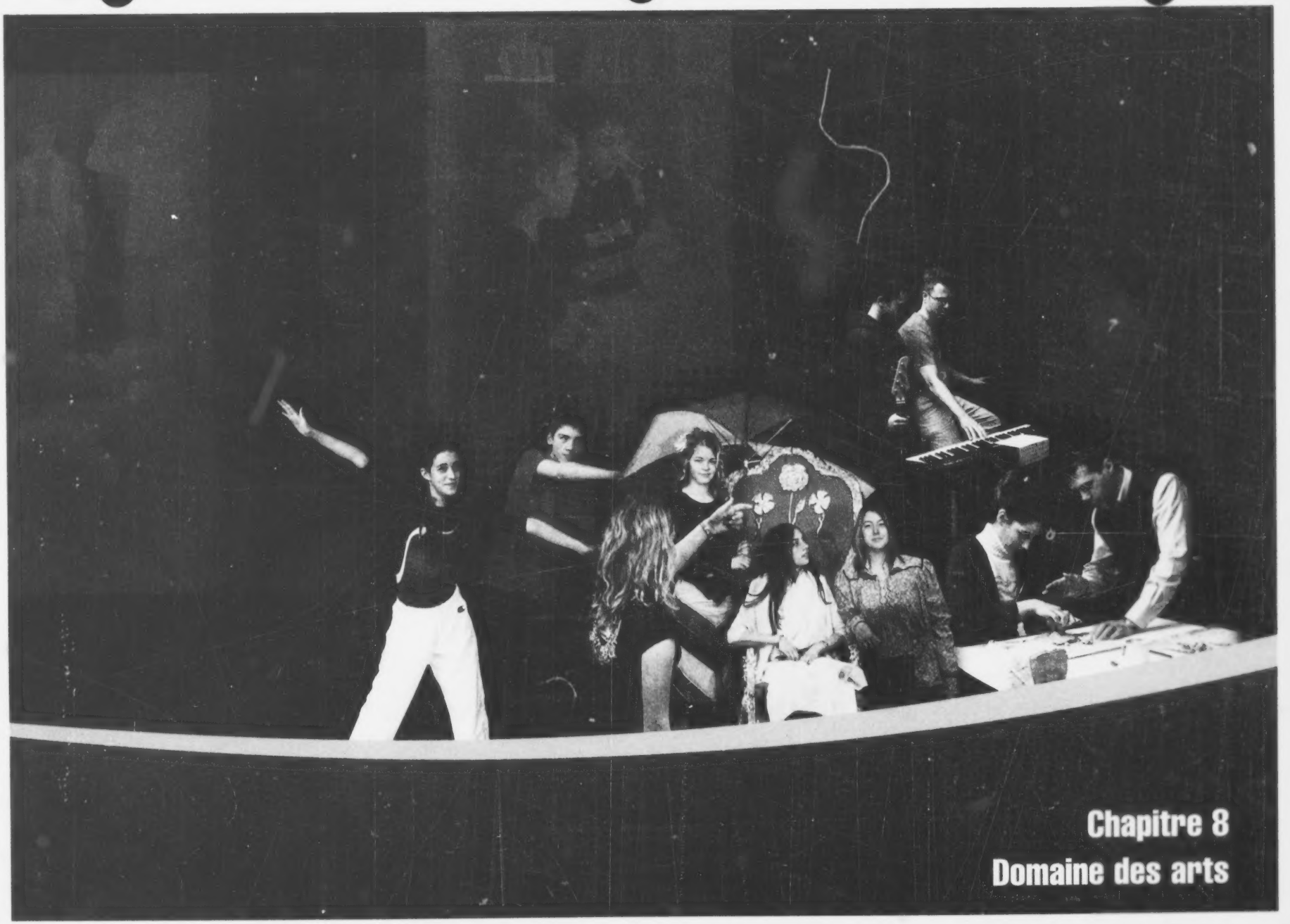
RUANO-BORBOLAN, Jean-Claude. *L'histoire aujourd'hui*, Paris, Sciences humaines, 2000, 473 p.

SÉGAL, André. « Enseigner la différence en histoire », *Traces*, vol. 28, nº 1, 1990, p. 16-19.

SÉGAL, André. « Sujet historien et objet historique », *Traces*, vol. 30, nº 2, 1992, p. 42-48.

SÉGAL, André. « Périodisation et didactique : Le Moyen Âge comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », *Traces*, vol. 30, nº 3, 1992, p. 8-13.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole et Didier NOURRISSON. *Identités, mémoires, conscience historique*, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003, 220 p.



Chapitre 8
Domaine des arts

Présentation du domaine

Les arts sollicitent différentes formes d'intelligence et permettent d'appréhender le réel, de le comprendre, de l'interpréter et de le transposer dans un langage symbolique. Parce que la pratique d'un art ouvre la voie au monde de la sensibilité, de la subjectivité et de la créativité, elle donne une signification nouvelle aux choses tout en facilitant la communication par des productions artistiques. Marqués par les valeurs culturelles et sociales ayant cours dans la vie quotidienne, langages et productions artistiques contribuent en retour à leur évolution et témoignent de l'histoire, de même que des sociétés et, par extension, de l'humanité. Dans un contexte de mondialisation qui concerne également la culture, les arts jouent un rôle primordial dans l'expression et la préservation des valeurs d'une collectivité. S'ils sont l'objet, à l'échelle mondiale, d'enjeux commerciaux qui s'accompagnent d'une certaine homogénéisation des cultures, ils demeurent néanmoins l'un des moyens les plus efficaces pour un peuple de sauvegarder, de développer et d'affirmer son identité culturelle.

Contribution du domaine des arts à la formation générale de l'élève

Les arts stimulent la conscience corporelle, nourrissent l'imaginaire et contribuent à développer l'estime de soi. Lorsqu'il pratique un art, l'élève fait appel à toutes les dimensions de son être – son corps, sa voix, son imagination, sa culture – pour traduire sa perception du réel et sa vision du monde. Il a recours à un langage symbolique qui lui ouvre de nouvelles perspectives sur lui-même, sur l'autre et sur son environnement. L'éducation artistique concourt ainsi, par le développement de son pouvoir d'action, à la structuration de son identité et à l'enrichissement de sa vision du monde. Elle permet aussi, par ailleurs, le rapprochement entre les apprentissages scolaires et le monde du travail. Lorsqu'elle se poursuit de façon continue jusqu'à la fin des études secondaires, elle peut en effet ouvrir la voie à des études qui mènent à un grand nombre de professions ou de métiers rattachés aux arts et à la culture.

Au primaire, l'élève a commencé à créer, à interpréter et à apprécier des œuvres artistiques dans deux des quatre disciplines du domaine des arts. Il a eu l'occasion de s'approprier une dynamique de création et de prendre conscience de son potentiel créateur par l'exploitation des langages artistiques. Il est entré en contact avec des œuvres qui lui offrent une diversité de modèles d'expression et de communication, ce qui lui a permis d'apprécier la richesse de divers langages artistiques, d'aller à la découverte de son environnement culturel et de jeter les bases d'une culture générale en devenir.

La formation artistique au secondaire s'inscrit dans la continuité de celle du primaire. Les programmes du premier cycle du secondaire visent en effet le développement des mêmes compétences. Dans le cas de l'art dramatique, de la danse et de la musique, il s'agit des compétences *Créer*, *Interpréter* et *Apprécier des œuvres artistiques*, alors que, pour les arts plastiques, il s'agit des compétences *Créer des images personnelles*, *Créer des images médiatiques* et *Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques*. L'élève poursuit donc la formation amorcée au primaire, mais dans une seule discipline qu'il doit choisir

parmi celles qui sont offertes à son école. Il approfondit la connaissance qu'il a de cette discipline en s'appropriant davantage les principes, le langage et les techniques de base qui la caractérisent. Il est appelé à vivre une diversité d'expériences artistiques qui l'interpellent sur le plan personnel et l'amènent à communiquer ses images intérieures et à exprimer sa vision du monde. Ces expériences l'obligent aussi à se situer par rapport aux autres et à déterminer le rôle qu'il peut jouer dans un travail de création individuel ou collectif.

C'est en alliant perceptions, intuitions, impressions et savoirs de toutes provenances que l'élève réalise, interprète ou apprécie des productions artistiques. Il s'appuie sur des réflexions, sur des échanges de vues et sur de l'information puisée dans différentes sources. On assiste donc à un aller-retour dynamique et sans cesse renouvelé entre pratique et théorie, action et réflexion, expérience et enrichissement culturel. L'élève est également amené à développer son esprit critique ainsi que son sens esthétique et à élargir ses horizons culturels par le contact avec les œuvres d'artistes de différentes époques ou origines. Sa formation artistique gagne ainsi à se prolonger dans la fréquentation de lieux culturels, la rencontre avec des artistes et la participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire. Enfin, le domaine des arts doit être aussi l'occasion d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage en raison de leur potentialité en tant que nouveaux moyens d'expression, d'inspiration et de communication.

Relations entre le domaine des arts et les autres éléments du Programme de formation

L'éducation artistique implique des liens interdisciplinaires qui favorisent le transfert des apprentissages et l'ancrage des savoirs. Le domaine des arts ne peut être considéré isolément. Il doit être abordé dans une perspective systémique qui permet d'établir des liens avec les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres domaines d'apprentissage.

La création, l'interprétation et l'appréciation de productions artistiques s'accompagnent généralement d'une réflexion approfondie sur les grandes problématiques contemporaines, rejoignant les intentions éducatives des domaines généraux de formation. Par ailleurs, les propositions de création sont, tout comme les repères culturels, une porte d'entrée privilégiée vers les domaines généraux de formation. La planification et la réalisation de projets artistiques ou interdisciplinaires, le travail en équipe, l'interprétation d'œuvres ainsi que l'expression d'opinions sont autant d'actions qui permettent de répondre aux intentions éducatives ciblées par chacun de ces domaines et de les exploiter.

L'éducation artistique contribue au développement de chacune des compétences transversales. En raison de la nature des disciplines artistiques, la pensée créatrice est sollicitée tout au long de la démarche de création, de même que dans les situations d'interprétation et d'appréciation. L'élève est aussi amené à exploiter l'information, à résoudre des problèmes artistiques complexes, à se donner des méthodes de travail efficaces, à exercer son jugement critique et esthétique, à exploiter les technologies de l'information et de la communication, à actualiser son potentiel, à coopérer et à communiquer de façon appropriée.

L'éducation artistique permet d'établir des relations signifiantes et diversifiées avec les autres domaines disciplinaires. Par exemple, l'élève qui pratique un art s'approprie un langage symbolique et le développe pour construire du sens, au même titre qu'il se sert des codes d'une langue

pour communiquer oralement ou par écrit. Il a recours aux ressources de la langue parlée et écrite lorsqu'il porte un jugement critique et esthétique sur des productions artistiques ou qu'il rend compte de son expérience de création, d'interprétation ou d'appréciation. Par exemple, pour apprécier des œuvres ou des réalisations artistiques, l'élève doit les situer dans leur contexte historique, faisant ainsi appel à des notions, à des concepts et à des stratégies propres aux disciplines du domaine de l'univers social. La découverte d'œuvres littéraires enrichit son bagage culturel et lui permet de mieux apprécier certaines œuvres artistiques. La possibilité de travailler une même problématique tant du point de vue des arts que de celui de la mathématique, de la science et de la technologie lui fournit l'occasion d'aborder deux modes d'appréhension du réel qui sont complémentaires et se nourrissent l'un l'autre. La pratique artistique contribue aussi au développement personnel de l'élève. Elle l'amène à aborder et à traiter de façon particulière des enjeux d'ordre éthique et moral, des problématiques sociales, des croyances et des valeurs, et l'aide à adopter des attitudes et des habitudes de vie équilibrées.

Voilà, brièvement exposés, le potentiel interdisciplinaire du domaine des arts et la diversité des liens qu'il permet d'établir avec les autres éléments du Programme de formation. Compte tenu de ce qui précède, on peut aisément affirmer que l'apprentissage des arts contribue à l'enrichissement culturel de l'élève et à l'accomplissement de la mission de l'école.

Points communs aux disciplines du domaine des arts

Chaque discipline artistique possède un langage, des règles ou des conventions, des principes et des outils qui lui sont propres. Chacune représente aussi, en raison de la spécificité de son langage – qui peut être gestuel, visuel, sonore ou corporel –, une manière particulière de se connaître, d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec l'environnement. Toutefois, au delà de leurs particularités, les disciplines artistiques favorisent les mêmes apprentissages fondamentaux. Cette base commune permet une éventuelle transition d'une discipline à l'autre en cours de formation, lors du passage du primaire au secondaire ou d'un cycle à l'autre, par exemple, ou encore à l'occasion d'un changement d'école.

Apprentissages fondamentaux

- Concrétiser et communiquer par un langage symbolique des idées, des images intérieures, des impressions, des sensations, des émotions et des sentiments dans des créations ou des interprétations artistiques variées.
- Apprécier des éléments de ses propres réalisations et de celles d'autres élèves, ainsi que des éléments d'œuvres d'hommes et de femmes de différentes origines ou époques, en se référant à des critères variés et en s'exprimant oralement ou par écrit.

Attitudes

- Réceptivité à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions et à ses sentiments.
- Ouverture quant aux incidents de parcours, au risque dans ses essais et ses choix, aux propositions de création, aux œuvres et au contexte historique qui se rapporte à chacune d'elles.
- Attitude constructive à l'égard du travail d'équipe, de ses expériences artistiques et de la critique.
- Respect, notamment, des œuvres artistiques, de ses propres réalisations et de celles de ses pairs.

Dynamique de création

Depuis l'idée inspiratrice initiale jusqu'au moment où il se sépare de l'œuvre, l'artiste est engagé dans un cheminement dynamique et complexe. Ce cheminement, qui peut être décrit de différentes façons, a notamment été présenté comme une *dynamique de création*[1]. Cette dynamique est décomposée en un processus et une démarche étroitement reliés.

Le processus

Le processus comporte trois phases qui se succèdent dans le temps, soit l'ouverture, l'action productive et la séparation. La phase d'ouverture est définie comme le moment d'« accueil de l'idée inspiratrice », la phase d'action productive est celle de la mise en forme de la création, alors que la phase de séparation correspond au moment où le créateur se détache de son œuvre.

La phase d'ouverture se déroule sous le signe de l'intuition et de la spontanéité; c'est le mouvement d'inspiration qui domine. L'élève ne s'arrête pas à la première idée venue : il explore et développe les émergences qui s'imposent et qui correspondent davantage à ce qui le touche. Il doit garder des traces de certaines idées, retenir les plus signifiantes et développer autour d'elles une intention de création. La phase d'action productive implique la mise en forme d'une création; c'est le mouvement d'élaboration qui domine. Cette phase suppose une conscience en action qui oriente le travail créateur et conduit l'élève à résoudre des problématiques complexes tant par sa sensibilité que par son intelligence. Dans ce contexte, il doit exploiter des combinaisons, développer et organiser les éléments retenus et mettre l'accent sur la concrétisation d'une idée. Il évalue le degré de correspondance entre l'idée qui l'habite intérieurement et ce qui prend forme. La phase de séparation représente un moment d'arrêt où il réfléchit sur sa réalisation et analyse sa production pour en apprécier la correspondance avec son inspiration initiale. Le fait de montrer sa réalisation lui permet de prendre connaissance de la perception et de l'appréciation des autres. Le mouvement de distanciation qui prend toute son importance au moment de la phase de séparation permet à l'élève de se détacher de sa réalisation et de la considérer comme une étape dans son cheminement artistique.

La démarche

La démarche repose principalement sur le jeu interactif de trois mouvements : l'inspiration, qui insuffle des idées; l'élaboration, qui correspond au développement et à l'articulation des idées; et la distanciation, qui constitue un mouvement d'éloignement de la part du créateur à l'endroit de ce qui émerge de son action. Ces trois mouvements, qui se retrouvent à chacune des phases du processus, sont interdépendants et complémentaires, et génèrent des actions spécifiques à chaque phase. Il peut toutefois arriver que l'élève, comme le créateur, traverse la deuxième phase du processus sans nécessairement rencontrer de difficultés importantes et donc sans avoir à lâcher prise et à s'éloigner du travail créateur pour cerner ou résoudre une difficulté.

Propositions de création

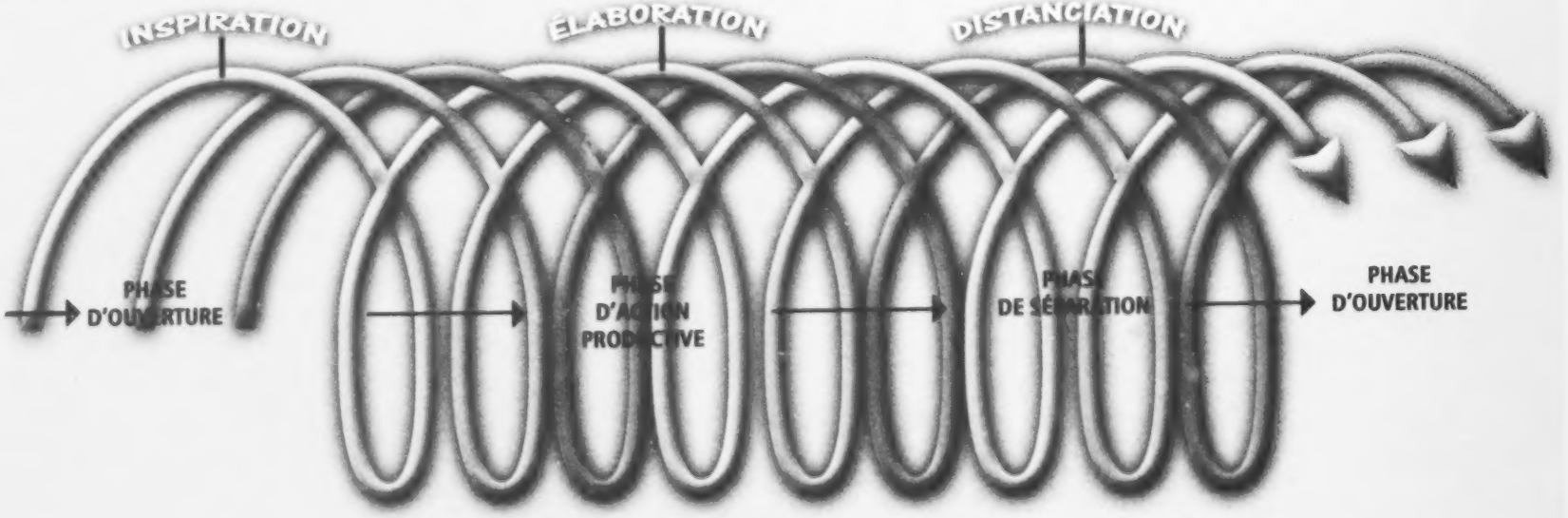
Les propositions de création sont des pistes de travail pouvant servir d'amorce, de fil conducteur ou de trame à la dynamique de création. Elles sont adaptées à l'âge et aux centres d'intérêt des élèves et présentent des problématiques qui

1. Nous faisons référence ici aux travaux du chercheur Pierre Gosselin, qui a ainsi nommé la démarche de création. Nous lui empruntons sa conception de la dynamique de création de même que le schéma qui la représente. Voir P. GOSSELIN, G. POTVIN, J.-M. GINGRAS et S. MURPHY, « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n° 3, 1998, p. 647-666.

offrent une multiplicité de solutions et de réponses possibles. Inspirées du réel, de l'imaginaire, de productions artistiques et médiatiques ou de la rencontre avec des artistes professionnels, elles sont liées aux intentions éducatives des domaines généraux de formation et aux repères culturels. Dans ses réalisations, l'élève est invité à transposer sa vision de la proposition de manière concrète, expressive et symbolique.

Quel que soit le modèle théorique retenu, il importe d'accorder au processus créateur une place centrale parmi les activités d'apprentissage en arts. Tout comme l'interprétation et l'appréciation d'œuvres, la création constitue un élément incontournable de toute démarche d'appropriation de l'univers artistique. Ainsi, le processus créateur joue un rôle privilégié au sein des apprentissages fondamentaux transférables d'une discipline artistique à l'autre.

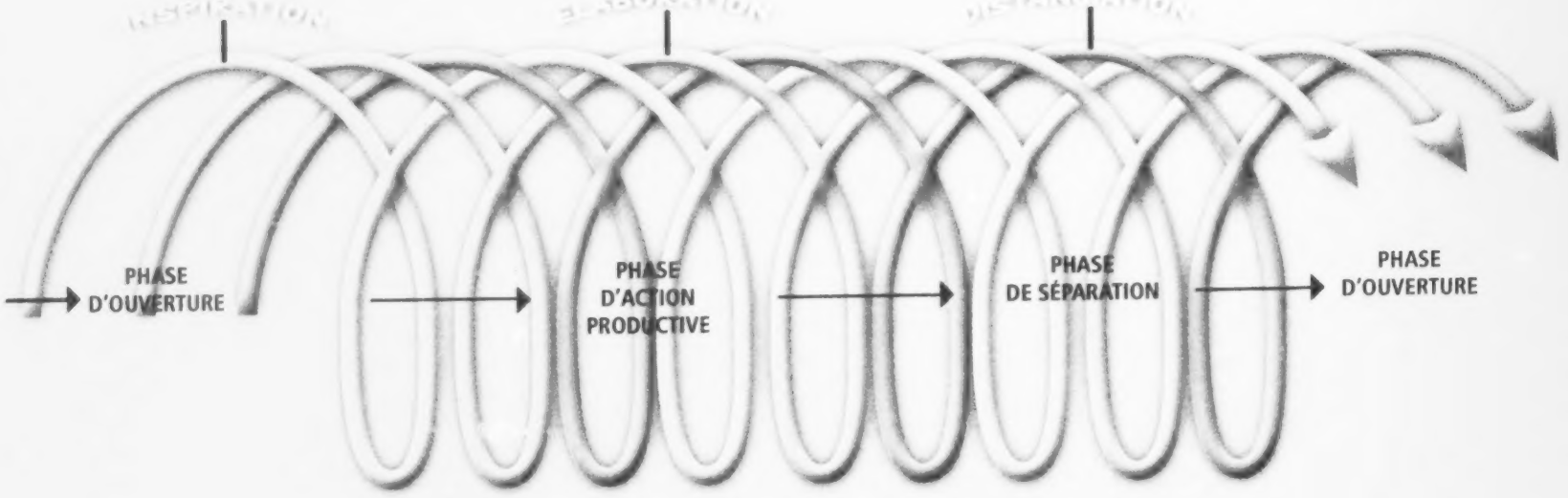
UNE REPRÉSENTATION DE LA DYNAMIQUE DE CRÉATION À LA FOIS COMME UN PROCESSUS ET UNE DÉMARCHE



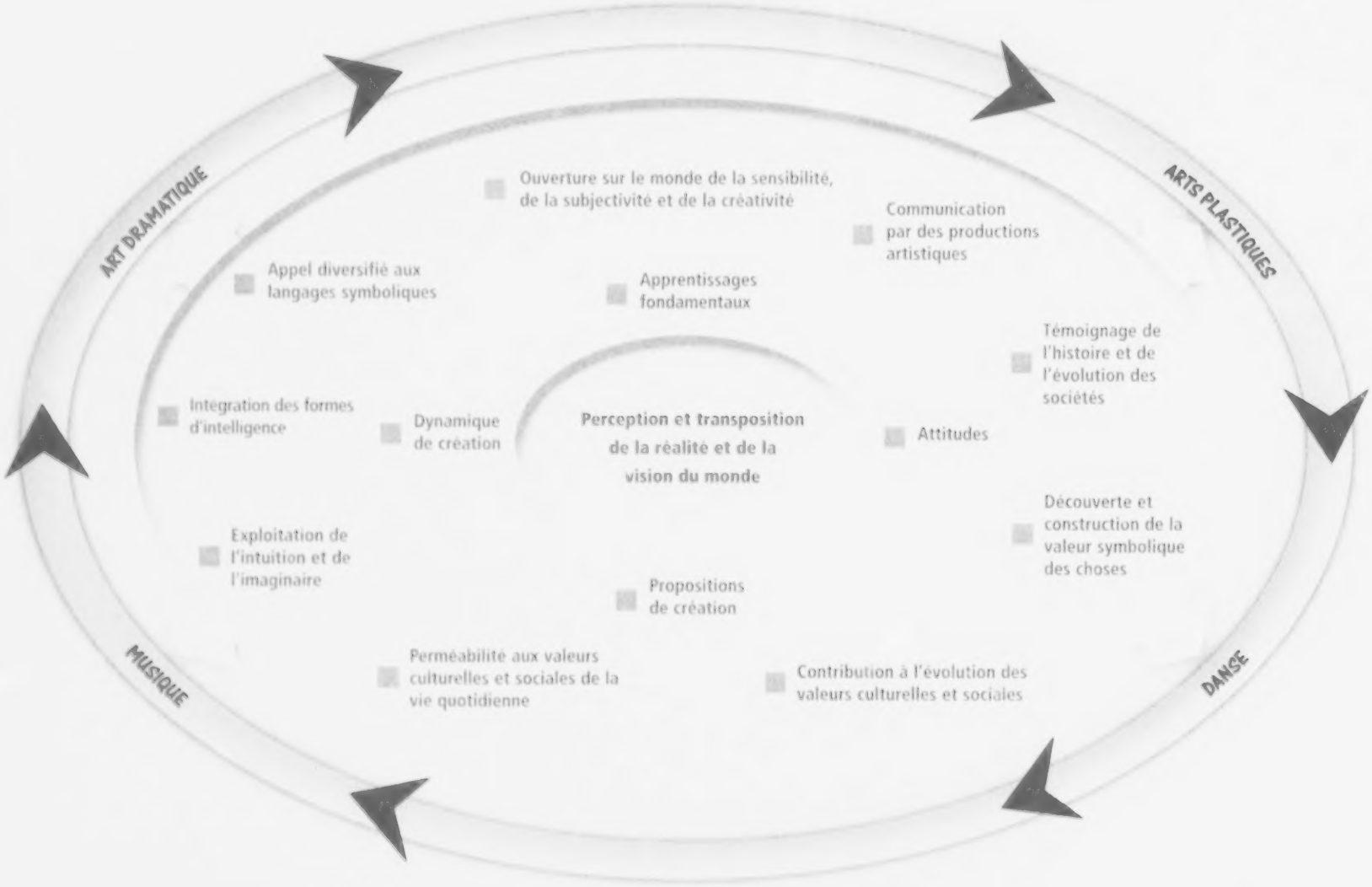
offrent une multiplicité de solutions et de réponses possibles. Inspirées du réel, de l'imaginaire, de productions artistiques et médiatiques ou de la rencontre avec des artistes professionnels, elles sont liées aux intentions éducatives des domaines généraux de formation et aux repères culturels. Dans ses réalisations, l'élève est invité à transposer sa vision de la proposition de manière concrète, expressive et symbolique.

Quel que soit le modèle théorique retenu, il importe d'accorder au processus créateur une place centrale parmi les activités d'apprentissage en arts. Tout comme l'interprétation et l'appréciation d'œuvres, la création constitue un élément incontournable de toute démarche d'appropriation de l'univers artistique. Ainsi, le processus créateur joue un rôle privilégié au sein des apprentissages fondamentaux transférables d'une discipline artistique à l'autre.

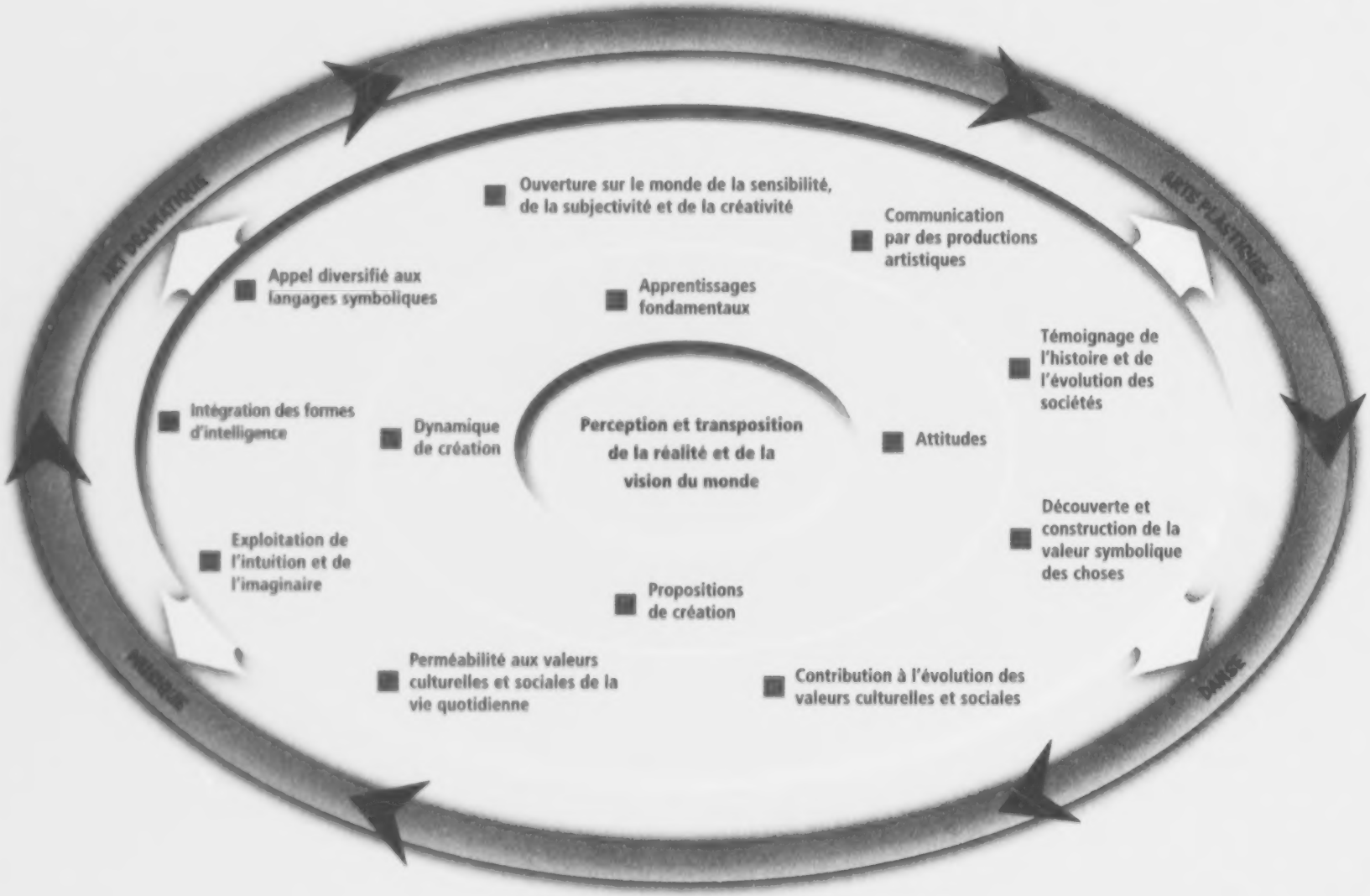
UNE REPRÉSENTATION DE LA DYNAMIQUE DE CRÉATION À LA FOIS COMME UN PROCESSUS ET UNE DÉMARCHE



CARACTÉRISTIQUES DU DOMAINE DES ARTS ET POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES

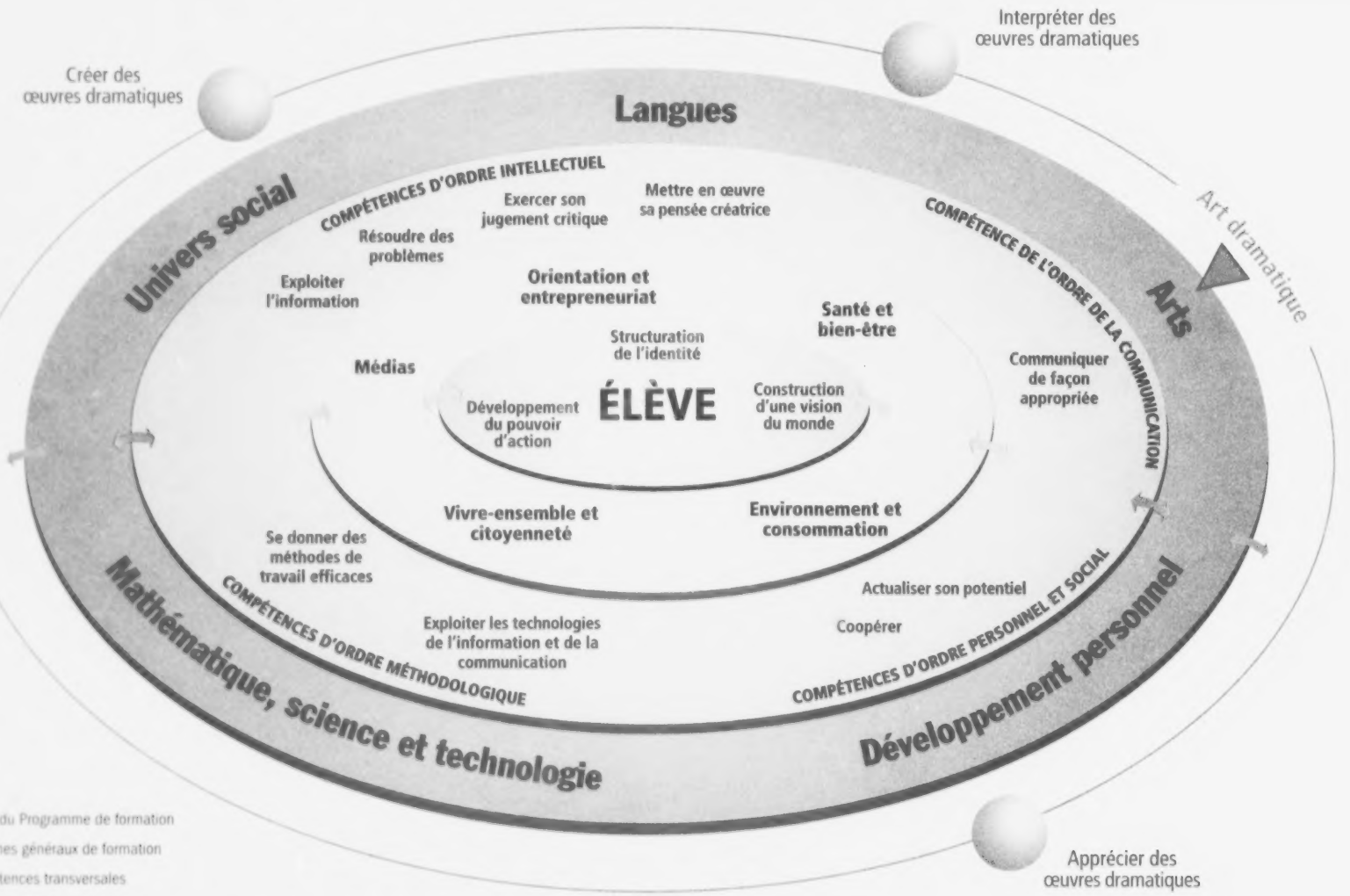


CARACTÉRISTIQUES DU DOMAINE DES ARTS ET POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES



Art dramatique

Apport du programme d'art dramatique au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation de la discipline

L'art dramatique, c'est la création, puis la représentation d'une action à l'aide de personnages et de moyens scéniques, suivant certaines règles ou conventions qui varient selon les lieux et les époques. Cet art peut également se définir à travers quatre axes principaux : la dramaturgie, l'interprétation, la mise en scène et la réception. La dramaturgie a longtemps été assimilée à la manière d'écrire des œuvres théâtrales à partir de règles de composition précises. Depuis l'avènement de la mise en scène au sens contemporain du terme, qui date de la seconde moitié du XIX[e] siècle, la dramaturgie ne s'intéresse pas seulement à l'écriture et à l'analyse des œuvres, mais aussi à la lecture que l'on peut faire d'un même texte selon différentes propositions de mise en scène. Avec l'interprétation, c'est le savoir-faire des acteurs qui se déploie pour donner vie à une histoire par l'entremise de personnages à qui ils prêtent leur corps, leur gestuelle et leur voix. Quant à la mise en scène, elle correspond au choix et à l'agencement de divers moyens pour assurer la transposition sur scène d'une lecture personnelle de l'œuvre. Finalement, l'axe relatif à la réception se rattache plus particulièrement à ce qui peut influencer la perception du spectateur : la mise en scène, le travail scénographique et l'organisation du rapport entre la scène et la salle.

La formation en art dramatique sollicite l'engagement de l'élève sur plusieurs plans : psychomoteur, affectif, social, cognitif et culturel. Sur le plan psychomoteur, il est placé dans des situations qui lui permettent d'expérimenter l'interrelation du corps, des émotions et de la pensée. Lorsqu'il travaille certaines techniques ou des moyens corporels et vocaux, par exemple, il raffine son expression gestuelle et il apprend à mieux contrôler ses mouvements et sa voix pour les mettre au service de l'expression et de la communication. Sur le plan affectif, il active son potentiel de créateur et d'interprète pour exprimer ses émotions ou celles des autres. Il développe ainsi sa sensibilité, prend conscience de son individualité, de ses émotions, de ses valeurs, de ses croyances et de ses motivations, et il construit son estime de soi. Sur le plan social, il expérimente la synergie du travail d'équipe où l'apport de chacun contribue aux intérêts du groupe et à la qualité du résultat d'ensemble. Il apprend aussi à reconnaître, dans les œuvres qu'il crée, interprète ou apprécie, le reflet d'un univers social particulier – le sien, celui de ses pairs ou celui d'auteurs dramatiques –, ce qui favorise son ouverture au monde. Sur le plan cognitif, le travail de création, d'interprétation et d'appréciation fait appel à de nombreuses opérations, telles qu'observer, comprendre, analyser ou synthétiser des textes, des actions, des situations. Cela requiert aussi la mise en œuvre de sa pensée créatrice et l'exercice de son jugement critique. Sur le plan culturel, enfin, ses réalisations témoignent de ses champs d'intérêt, de ses valeurs et de sa culture immédiate. Par ailleurs, de multiples occasions lui sont offertes de connaître, comprendre, apprécier et enrichir son héritage culturel, puisqu'il est invité à lire des œuvres dramatiques, à assister à des représentations théâtrales, à visiter des lieux de diffusion et à rencontrer des artistes et des artisans associés au monde du théâtre. Ces diverses expériences lui permettent d'exercer tour à tour différents rôles – celui de créateur, d'interprète, de spectateur et de consommateur d'art – et l'amènent à comprendre et à mieux apprécier l'importance et la fonction de l'art dans sa vie.

La formation en art dramatique au secondaire s'inscrit dans la continuité de celle du primaire, qu'elle permet

d'approfondir et de consolider, quelles que soient les disciplines artistiques auxquelles l'élève aura alors été initié. Elle prend appui sur les apprentissages fondamentaux du domaine des arts et vise le développement de trois compétences complémentaires et interdépendantes :

- Créer des œuvres[1] dramatiques;
- Interpréter des œuvres dramatiques;
- Apprécier des œuvres dramatiques.

Ces compétences se développent de manière interactive, mais la place qu'elles occupent dans la formation est modulée en fonction de la nature même de la discipline. Ainsi, la création et l'interprétation d'œuvres dramatiques demandent plus de temps, en raison des exigences liées au processus d'acquisition du langage dramatique, à l'appropriation des techniques, des conventions et des pratiques disciplinaires, de même qu'au développement d'habiletés psychomotrices complexes. De son côté, la compétence liée à l'appréciation d'œuvres dramatiques est essentielle au développement de l'esprit critique, de la conscience artistique et de la sensibilité aux divers aspects du langage dramatique. Elle est donc étroitement liée aux deux premières compétences et les expériences d'appréciation peuvent être réinvesties dans des situations de création et d'interprétation. Cette compétence prend graduellement plus d'importance au secondaire, à mesure que l'élève consolide les apprentissages nécessaires pour créer ou interpréter des œuvres dramatiques, et ce, en fonction de son développement socioaffectif et intellectuel.

Relations entre l'art dramatique et les autres éléments du Programme de formation

La formation en art dramatique participe de façon toute particulière aux visées du Programme de formation de l'école québécoise. Une réelle pratique théâtrale aide l'élève à structurer son identité, puisqu'il devient en quelque sorte la matière première de son art. C'est à travers son corps, sa voix, son imagination, sa sensibilité et sa culture qu'il exprime ce qu'il est et sa vision du monde ou qu'il cherche à traduire celle d'un auteur. Pour y arriver, il doit approfondir la perception qu'il a de lui-même et du réel. Il en va de même lorsqu'il apprécie des œuvres dramatiques. Il confronte aussi sa vision du monde avec celle de ses pairs, d'auteurs dramatiques ou d'autres créateurs. Il apprend ainsi à mieux se connaître, à connaître l'autre et à comprendre l'environnement dans lequel il évolue et interagit, autant de facteurs qui contribuent à développer son pouvoir d'action.

Programme de formation de l'école québécoise

Le programme d'art dramatique ne peut être considéré isolément, car il fait partie de l'ensemble plus vaste que constitue le Programme de formation de l'école québécoise. Il doit être compris et utilisé selon une approche systémique qui permet d'établir des liens entre, d'une part, la discipline et, d'autre part, les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres disciplines.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les propositions de création sont une porte d'entrée privilégiée vers les domaines généraux de formation. La planification et la réalisation de projets artistiques ou interdisciplinaires, l'appréciation de productions artistiques, le travail en équipe, l'interprétation d'œuvres ainsi que l'expression de points de vue sont autant d'actions qui permettent de répondre aux intentions éducatives ciblées par chacun de ces domaines et de les exploiter. Les sujets abordés dans les œuvres dramatiques peuvent aussi servir de liens stratégiques avec les axes de développement des domaines généraux de formation. Dans cette optique, tous les domaines sont susceptibles d'être touchés, bien que certains d'entre eux soient plus directement visés par les objets ou les pratiques propres à la discipline. C'est le cas, notamment, des domaines *Médias*, *Vivre-ensemble et citoyenneté* et *Orientation et entrepreneuriat*.

1. Dans le programme d'art dramatique, le mot *œuvre* est utilisé dans son acception large; il désigne autant la réalisation d'un élève que celle d'un auteur ou d'un créateur.

Relations avec les compétences transversales

L'activité créatrice en arts prend appui à la fois sur une pensée intuitive et sur une pensée rationnelle. La création et l'interprétation d'œuvres dramatiques constituent pour l'élève des occasions privilégiées d'approfondir son potentiel créateur. Les processus complexes et dynamiques dans lesquels il s'engage au cours de ses expériences de création, d'interprétation ou d'appréciation d'œuvres dramatiques sollicitent l'ensemble des compétences transversales et contribuent à leur développement. Ainsi, l'élève doit mettre en œuvre sa pensée créatrice et exploiter l'information lorsqu'il est à la recherche d'une proposition personnelle de création. Il lui faut résoudre des problèmes diversifiés de création, de jeu et de mise en espace, et se donner des méthodes de travail efficaces pour mener son projet à terme. De plus, les situations de création, d'interprétation ou d'appréciation exigent de lui qu'il coopère avec d'autres élèves et qu'il sache utiliser au besoin de nouveaux outils technologiques pour enrichir ses modes de création, de représentation ou d'analyse d'œuvres dramatiques. Il a également l'occasion de recourir à ces outils à des fins de consultation et de recherche. La complexité du travail dramatique, son caractère collectif, le niveau d'engagement attendu et la coopération avec les autres élèves l'amènent à mieux actualiser son potentiel. De nombreuses occasions lui sont fournies de communiquer de façon appropriée, particulièrement lorsqu'il interprète une œuvre, puisqu'il doit alors exploiter un langage symbolique tout en respectant ses codes et ses conventions, mais aussi lorsqu'il collabore avec ses pairs pour préparer une réalisation ou qu'il leur communique son point de vue sur une œuvre. Enfin, l'appréciation d'œuvres dramatiques l'amène à exercer et à développer son jugement critique et son sens esthétique.

Relations avec les domaines d'apprentissage

L'art dramatique recèle un grand potentiel de liens interdisciplinaires, notamment avec le domaine des langues, celui de l'univers social et, bien sûr, avec les autres disciplines du domaine des arts puisque celles-ci partagent une même dynamique de création[2] et des compétences similaires.

Qu'il crée, interprète ou apprécie une œuvre dramatique, l'élève a recours à ses compétences langagières et il doit être attentif à la qualité de sa communication. Lorsqu'il crée ou interprète une œuvre, il effectue de constants allers et retours entre les choix qu'il fait et leur efficacité dramatique. Il doit être attentif à la syntaxe parlée, aux registres de langue et à la prosodie, mettant ainsi à profit certains apprentissages faits dans ses cours de français. Par ailleurs, les compétences qu'il développe en art dramatique l'amènent à porter attention au sens des mots, à la diction, à la pose de voix, aux types de discours et à la structure de la langue. Certains aspects de la discipline peuvent également faciliter l'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième langue. Son caractère ludique et la place qu'y occupent les moyens gestuels constituent des atouts pour un élève qui interagit dans une autre langue et cherche à se familiariser avec la culture de son milieu d'accueil ou d'immersion.

Le domaine de l'univers social est aussi lié à l'art dramatique : les personnages d'une œuvre portent la marque de leur époque, de ses façons de vivre et des rôles sociaux qui la caractérisent. L'élève peut percevoir les différences entre diverses sociétés dépeintes dans les textes dramatiques ou encore faire certains parallèles avec son époque et la société dans laquelle il vit.

De nombreux rapprochements sont également possibles entre l'art dramatique et l'enseignement moral ou religieux. L'influence du phénomène religieux chez certains auteurs dramatiques et les dilemmes moraux et éthiques vécus par des personnages dramatiques correspondent à des réalités traitées dans ces disciplines.

Ces quelques exemples montrent l'intérêt d'établir des liens entre les différentes composantes du Programme de formation. Ils témoignent aussi de leur valeur ajoutée dans la formation de base de l'élève, puisqu'ils favorisent le transfert et l'ancrage de ses apprentissages, l'élaboration de sa vision du monde et l'enrichissement de sa culture.

2. La dynamique de création est décrite de manière explicite dans la section de ce chapitre qui porte sur le domaine des arts.

Contexte pédagogique

La classe d'art dramatique, un lieu dynamique

La classe d'art dramatique est un lieu d'action et d'échanges multiples où règne un climat de confiance et de respect. Elle fournit à l'élève un cadre rassurant où il ose prendre certains risques, faire preuve d'initiative, de créativité et d'autonomie. Il peut ainsi s'ouvrir au travail créateur, exprimer ses idées, échanger différents points de vue, s'engager dans un projet et persévérer. L'aménagement physique est adapté aux exigences de la création, de l'interprétation ou de l'appréciation d'œuvres dramatiques et offre un environnement riche en ressources documentaires et artistiques de qualité. Livres d'art, vidéos et films sur le théâtre sont autant d'outils mis à la disposition de l'élève pour stimuler sa créativité, alimenter sa réflexion et enrichir sa connaissance de l'univers dramatique.

Les activités qui se déroulent en classe doivent également trouver un prolongement à l'extérieur de ses murs. Le théâtre étant un art vivant, il est important que l'élève puisse participer, à l'école et ailleurs, à des activités auxquelles sont associés des artistes et d'autres créateurs. Il doit avoir l'occasion d'assister à des représentations théâtrales professionnelles, de fréquenter des lieux de diffusion du théâtre et de rencontrer des artistes et des artisans rattachés au monde du théâtre. Un tel contact lui permet de vivre en direct l'intensité d'une expérience artistique et d'en faire une lecture sensible, non altérée par le regard d'un tiers ou les limites d'un support médiatique. Il contribue à faire de l'élève un créateur, un interprète et un spectateur engagé et culturellement actif. Ces expériences peuvent aussi l'éveiller à des perspectives de carrière dans le domaine des arts.

La notion de jeu occupe une place importante dans la classe d'art dramatique. Elle fait référence à la fois au caractère ludique de la création ou de l'interprétation d'œuvres dramatiques et à un ensemble de conventions qui régissent la manière d'interpréter ou d'apprécier un rôle. Ces conventions sont déterminées par la discipline, mais aussi par l'équipe des joueurs qui construisent ensemble une situation dramatique dans le temps et l'espace. Elles se précisent par l'observation, l'imitation et l'improvisation de comportements associés aux personnages explorés ou mis en scène.

Des situations d'apprentissage complexes et signifiantes

Au premier cycle du secondaire, l'accent porte sur l'authenticité, l'expressivité et la recherche d'originalité[3] dans la création et l'interprétation d'œuvres dramatiques. Aussi les situations d'apprentissage doivent-elles être suffisamment signifiantes et complexes. Ces situations sont signifiantes lorsqu'elles suscitent l'intérêt et l'engagement de l'élève, le font réfléchir et l'incitent à chercher des solutions personnalisées aux problèmes qu'elles soulèvent. Ces situations sont complexes lorsqu'elles intègrent les savoirs et les savoir-faire de la discipline à l'intérieur d'une problématique qui peut donner lieu à des réponses multiples, qui pose un défi raisonnable à l'élève et qui génère un travail créateur.

Qu'il s'agisse de créer des œuvres dramatiques, de les interpréter ou de les apprécier, l'élève est presque toujours en interaction avec les autres. Il expérimente les forces, les défis et la synergie du travail d'équipe. Les interactions se situent à plus d'un niveau : entre les membres de l'équipe, entre les personnages et entre les interprètes et les spectateurs. En art dramatique, c'est le regard des partenaires et des spectateurs qui valide la communication. Cette interaction conditionne à la fois le processus de création ou d'interprétation et son résultat. L'élève doit en tenir compte en misant sur la vraisemblance et en faisant appel aux différents signes de la théâtralité.

L'enseignant : un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel

L'enseignant d'art dramatique joue un rôle déterminant pour aider l'élève à s'engager de façon personnelle dans un processus de création ou d'interprétation. Il lui propose des situations d'apprentissage variées qui présentent des défis et un parcours à sa mesure pour mieux l'aider à progresser dans le développement, la consolidation et la maîtrise de ses compétences. Il agit à la fois comme guide et expert auprès de ses élèves : il les accompagne et les soutient à travers le processus d'apprentissage et d'évaluation. Il tient parfois un rôle d'animateur et encourage la réflexion et les échanges d'idées en mettant l'accent sur l'interaction qu'exige le travail d'équipe. Enfin, il joue un rôle de *passeur culturel*[4] capable de communiquer sa passion pour l'art et d'établir des ponts entre le passé et le présent ou entre différentes manifestations de l'art.

3. En milieu scolaire, la réalisation est authentique et originale lorsqu'elle témoigne d'une recherche personnelle et engagée de l'élève et qu'elle tend vers un dépassement des clichés.
4. L'expression est de Jean-Michel Zakhartchouk et est tirée de *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 126 p.

L'élève : acteur et responsable de ses apprentissages

De son côté, l'élève joue un rôle de premier plan dans ses apprentissages puisque, sans un engagement actif de sa part, il n'y a ni jeu ni communication qui tienne. En réponse à des propositions de création ou de jeu qui s'inscrivent dans un contexte ludique, il cherche à créer des personnages et des histoires qui portent son empreinte et à donner à son interprétation un caractère personnel. Il doit également être attentif aux clichés et tenter de les dépasser. Ses choix témoignent d'une volonté de s'approprier et de contrôler certains aspects du jeu, de la dramaturgie et de la théâtralité pour mieux exprimer ce qu'il est et sa vision du monde. Lorsqu'il est appelé à apprécier des œuvres dramatiques, il découvre l'importance de prendre du recul par rapport à ses réalisations ou à celles des autres, de façon à tirer profit de ce qu'il a appris pour le réinvestir dans des réalisations subséquentes. Il consigne les traces de ses expériences de création, d'interprétation et d'appréciation, qui témoignent de la démarche qu'il a empruntée comme de son résultat. Ces traces l'aident à cerner sa manière d'apprendre et favorisent le transfert de ses apprentissages dans des situations analogues ou dans d'autres contextes.

L'évaluation comme aide à l'apprentissage

L'évaluation doit avant tout être conçue comme une aide à l'apprentissage. Elle suppose, à travers chaque situation d'apprentissage, une régulation qui permet d'apporter les ajustements nécessaires au développement des compétences. Pour cette raison, il est plus juste de parler d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Cette régulation peut être faite par des observations directes ou encore par des observations consignées à l'aide de listes de vérification, de grilles d'autoévaluation ou de coévaluation. L'usage d'autres outils de consignation, comme le portfolio sur support numérique, est recommandé pour enregistrer certaines créations ou interprétations d'œuvres plus significatives. L'enseignant et l'élève seront ainsi en mesure de voir une progression dans le développement des compétences et de réajuster, s'il y a lieu, les moyens utilisés pour atteindre le niveau de développement attendu en fin de cycle.

COMPÉTENCE 1 Créer des œuvres dramatiques

Sens de la compétence

Créer une œuvre dramatique, c'est imaginer et mettre en action des personnages à partir de mises en situation. En s'engageant dans la dynamique de création, l'élève mobilise ses ressources personnelles et culturelles. Inspirés de sa réalité et de son imaginaire, les univers fictifs qu'il crée traduisent sa personnalité, ses expériences, ses aspirations et sa vision du monde. Il active simultanément son imagination créatrice, sa pensée divergente et sa pensée convergente dans des situations d'improvisation et d'organisation de plus en plus complexes.

Au premier cycle du secondaire, l'élève apprend à exploiter le langage dramatique, les conventions et les pratiques disciplinaires de façon de plus en plus consciente et personnelle. Son intention de communication se précise et s'adresse parfois à un destinataire cible. Il met à profit ses repères culturels et raffine ses créations. Il tire parti des phases et des mouvements de la dynamique de création pour créer des personnages et des histoires qui portent son empreinte et celles de personnes qu'il connaît ou qui sortent directement de son imagination. Il peut les créer soit en improvisant de manière spontanée ou préparée et à l'aide de moyens scéniques variés, soit par l'écriture.

Les propositions de création qui lui sont soumises peuvent être familières, fictives, réalistes ou fantaisistes et s'inspirer d'un contexte historique de même que des domaines généraux de formation. Elles doivent favoriser différentes attitudes telles que l'ouverture, le respect, le goût du défi, de la réussite et du dépassement. Pour réaliser ses œuvres, l'élève est la plupart du temps en interaction avec ses camarades de classe, mais il peut aussi agir seul. Il fait appel à des ressources matérielles variées : visuelles, sonores, textuelles et numériques.

Lorsqu'il présente son travail de création à ses pairs, il utilise le vocabulaire disciplinaire approprié. Le fait de présenter ses créations dramatiques, de partager avec ses camarades de classe des aspects de son expérience et de rendre compte de ses façons de procéder lui permet de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir dans d'autres créations ainsi que dans des situations d'interprétation ou d'appréciation.

Les composantes de cette compétence, qui en décrivent les principales dimensions, s'inscrivent dans un mouvement dynamique et peuvent se manifester simultanément ou à différents moments de l'expérience de création. En effet, tout au long de la démarche, l'élève est appelé à exploiter des idées de création et des éléments du langage dramatique et de techniques liées à la discipline, à structurer sa création, à la revoir et à rendre compte de son expérience.

Programme de formation de l'école québécoise

Compétence 1 et ses composantes

Exploiter des idées en vue d'une création dramatique

S'ouvrir à une proposition • Être attentif aux images, aux émotions, aux sensations et aux impressions qu'elle suscite • Garder des traces de ses idées • Explorer différentes façons de traduire ses idées de création en actions dramatiques • Sélectionner les actions dramatiques jugées intéressantes et anticiper son projet de création

Rendre compte de son expérience de création dramatique

S'interroger sur son intention de création et sur son cheminement • Garder des traces de ses idées • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

Exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques

Expérimenter, par l'improvisation, des éléments du jeu, de la dramaturgie et de la théâtralité • Mettre à profit ses expériences dramatiques • Choisir les éléments les plus signifiants en rapport avec son intention de création • Mettre au point des modalités d'utilisation de ces éléments

Structurer sa création dramatique

Faire des essais d'enchaînement de séquences dramatiques • Organiser le contenu de ses improvisations en fonction de son intention de création • Examiner ses choix dramatiques et procéder à des ajustements • Raffiner, au besoin, certains éléments de sa création

Critères d'évaluation

- Cohérence entre la proposition de création, le développement des idées, le processus d'élaboration et le résultat de sa création
- Utilisation variée des éléments du langage dramatique
- Cohérence de l'organisation des éléments relatifs à la dramaturgie
- Originalité dans le traitement des éléments du langage dramatique
- Intégration de retours réflexifs au cours de l'expérience de création
- Efficacité de l'utilisation des éléments du langage dramatique et de techniques

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève exploite la dynamique de création de façon consciente et, la plupart du temps, autonome. Ses créations traduisent sa perception du réel; elles sont authentiques et témoignent d'une recherche d'originalité et d'expressivité. Au cours du travail de création, il cherche des idées et explore, de façon personnelle et diversifiée, des éléments du langage dramatique et de techniques liées à la discipline tout en maintenant un lien avec ses intentions de création. Ses réalisations résultent d'une organisation cohérente des éléments qui les composent. L'élève procède à certains ajustements pour raffiner sa création. Celle-ci se fait presque toujours en interaction et en coopération avec des pairs. L'élève décrit et commente son expérience de création en faisant ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il anticipe le transfert de certains apprentissages dans des contextes analogues ou d'autres contextes disciplinaires.

COMPÉTENCE 2 Interpréter des œuvres dramatiques

Sens de la compétence

Interpréter une œuvre dramatique, c'est recréer un univers fictif dans l'intention de le communiquer à d'autres. Par le jeu, l'élève explore les significations possibles d'une œuvre pour en proposer une lecture. Il donne un sens à cette lecture par la médiation de son corps et de sa voix, qui deviennent alors des instruments d'expression et de communication. Il adopte une manière d'agir, de penser et de sentir qui n'est pas nécessairement la sienne. Pour y parvenir, il doit s'ouvrir à la diversité des êtres et des comportements humains ainsi qu'au monde des sensations, des émotions et des sentiments.

L'une des dimensions importantes de la compétence réside dans l'appropriation du contenu dramatique d'une œuvre, de son caractère expressif et du langage dramatique utilisé, de même que dans l'appropriation des attitudes et des stratégies à privilégier pour en traduire le sens. Lorsqu'il interprète une œuvre, l'élève confronte sa manière d'exploiter le langage dramatique, les conventions et les pratiques disciplinaires avec celle de l'auteur ou du créateur, que ce soit un autre élève ou un artiste de profession. Ce contact avec une vision extérieure à la sienne et cette incursion dans l'univers d'une autre personne lui permettent d'expérimenter d'autres façons de représenter des situations et de faire vivre des personnages. Il enrichit ainsi son bagage technique, langagier et culturel. Par ailleurs, la collaboration occasionnelle de l'élève aux différentes étapes de la production d'une représentation théâtrale devant public[5] et dans laquelle il est interprète contribue à lui faire découvrir le monde de la production artistique et les réalités qui lui sont propres. Cela l'oblige aussi à s'affirmer davantage et à exprimer ce qu'il est. Enfin, en rendant compte de son expérience d'interprétation et de ses façons de faire, l'élève intègre mieux ses apprentissages et peut les réinvestir dans l'interprétation, la création ou l'appréciation d'autres œuvres dramatiques. Ainsi, l'articulation des composantes de la compétence s'inscrit dans un mouvement dynamique qui se manifeste à différents moments de l'expérience d'interprétation.

Pour permettre l'exercice de la compétence, les situations d'apprentissage ou d'évaluation devraient s'articuler autour d'une présentation qui fait appel au langage dramatique et aux techniques propres à la discipline et qui traite divers aspects relatifs au jeu, à la dramaturgie et à la théâtralité. L'élève joue la plupart du temps devant les élèves de sa classe ou de son école, mais il peut à l'occasion le faire lors d'un exercice public. Les situations devraient se dérouler en action, dans un contexte ludique, et comprendre des improvisations spontanées ou structurées ainsi que l'exploration de divers styles et genres, et ce, en fonction d'un public. Les œuvres dramatiques que l'élève est appelé à interpréter touchent un répertoire couvrant des époques et des cultures différentes. Elles comprennent également ses propres créations et celles de ses pairs. Il peut s'agir de canevas, d'extraits de pièces, de courtes œuvres dramatiques, de montages ou d'adaptations d'autres textes. Lorsqu'il interprète une œuvre, l'élève se trouve la plupart du temps en interaction avec les autres élèves, mais il peut aussi parfois être seul. Il fait appel à des ressources matérielles variées : visuelles, sonores, textuelles et numériques. Lorsqu'il rend compte de son expérience d'interprétation, il fait ainsi appel à ses compétences langagières, à l'oral comme à l'écrit, et il utilise le vocabulaire disciplinaire approprié.

5. En milieu scolaire, le public est généralement restreint. La présentation peut se faire devant un élève, une équipe, la classe ou d'autres classes. Occasionnellement, il peut s'agir d'un auditoire plus large, comme les élèves de l'école, leurs parents ou le grand public.

Compétence 2 et ses composantes

S'approprier le contenu dramatique de l'œuvre

S'imprégner de l'œuvre et repérer les éléments du langage dramatique • En dégager le sens et, s'il y a lieu, les aspects historiques qui ont une incidence sur l'interprétation • Expérimenter différentes façons de traduire concrètement le contenu dramatique • Utiliser des stratégies de jeu

Exploiter des éléments du langage dramatique et de techniques

Expérimenter des éléments du jeu, de la dramaturgie ou de la théâtralité en rapport avec le personnage et l'action • Mettre à profit ses ressources et ses expériences sensorielles et kinesthésiques • Adapter les éléments du langage dramatique choisis pour mettre en relief le personnage et l'action • Enchaîner les actions dramatiques en considérant le sens de l'œuvre

Rendre compte de son expérience d'interprétation

S'interroger sur son intention de communication et sur son cheminement • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

Respecter les conventions relatives à l'unité de jeu

Être à l'écoute des autres • Mettre en pratique les conventions préétablies et ajuster son jeu à celui des autres

S'approprier le caractère expressif de l'œuvre

Expérimenter les éléments expressifs qui se dégagent de l'œuvre • Les adapter à l'interprétation ou à l'intention de l'auteur ou du créateur, s'il y a lieu • Mettre à profit ses ressources expressives en considérant le caractère de l'œuvre et son intention de communication

Critères d'évaluation

- Efficacité de la mobilisation de ses ressources d'interprétation en relation avec le contenu dramatique de l'œuvre
- Pertinence de ses choix théâtraux en relation avec le contenu dramatique de l'œuvre
- Constance dans l'application de conventions relatives à l'unité de jeu
- Originalité dans le traitement des éléments du langage dramatique et l'utilisation de techniques
- Intégration de retours réflexifs au cours de l'expérience d'interprétation

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève enchaîne les actions en faisant ressortir les éléments expressifs de l'œuvre et du personnage. Dans son interprétation de l'œuvre, il utilise des conventions dramatiques et exploite des éléments du langage dramatique et de techniques. Ses choix tiennent compte du contenu de l'œuvre et des éléments se rapportant au contexte historique, s'il y a lieu. Il a recours à des situations d'improvisation variées pour enrichir son interprétation. Celle-ci se fait presque toujours en interaction et en coopération avec d'autres élèves. Il harmonise ses choix et ceux de son équipe afin de faire ressortir l'unité de jeu. Il décrit et commente son expérience d'interprétation en dégageant les apprentissages qu'il a réalisés ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il anticipe le transfert de certains apprentissages dans des contextes analogues ou d'autres contextes disciplinaires.

COMPÉTENCE 3 Apprécier des œuvres dramatiques

Sens de la compétence

Apprécier une œuvre dramatique, c'est chercher à la comprendre en explorant ses diverses significations et poser sur elle un regard critique et esthétique. En se laissant atteindre par l'œuvre, l'élève adopte une attitude réceptive et exerce de manière active et volontaire sa fonction de spectateur. Le contact avec des œuvres variées – qu'il s'agisse des siennes, de celles d'autres élèves ou d'un répertoire diversifié – l'amène à accroître sa conscience artistique et sa sensibilité aux qualités expressives, symboliques, techniques et esthétiques d'une œuvre dramatique. Ce contact lui permet de s'intéresser davantage aux œuvres dramatiques et aux lieux culturels et de se doter de critères d'appréciation personnels qui guideront ses choix et lui permettront de devenir un spectateur sensible et averti.

Au moment où il aborde une œuvre pour en faire l'analyse, l'élève est invité à s'en imprégner et à porter attention à ses réactions émotives et esthétiques. Il en repère les éléments constitutifs et la structure, en tenant compte de son contexte historique. Il en dégage certains éléments expressifs ou symboliques qui lui paraissent signifiants et il les met en relation avec l'effet que l'œuvre a produit sur lui. Il fait ainsi appel à ses expériences, à sa sensibilité esthétique et à ses connaissances artistiques pour construire son appréciation. L'ensemble de ce processus d'appréciation se réalise dans un esprit de respect à l'égard de l'œuvre, mais aussi des autres élèves et du regard qu'ils portent sur elle. En confrontant sa perception avec celle des autres, l'élève approfondit sa compréhension et nuance son jugement. Il peut ensuite expliquer ce qu'il a appris sur lui-même, sur les œuvres et sur les artistes, et décrire la manière dont il s'y est pris pour apprendre. Le fait de partager son expérience d'appréciation, par la communication orale ou écrite, et de rendre compte de ses stratégies favorise certaines prises de conscience et l'intégration de ses apprentissages disciplinaires et de ses compétences.

Les situations dans lesquelles l'élève est placé pour apprécier des œuvres dramatiques doivent être axées sur le langage dramatique et technique et traiter les aspects relatifs au jeu, à la dramaturgie et à la théâtralité qui ont été abordés en classe. Les œuvres qu'il est appelé à apprécier comprennent ses propres réalisations et celles de ses camarades de classe, mais aussi des productions professionnelles avec lesquelles il a été mis en contact lors de sorties éducatives ou dont il a pu visionner des extraits en classe. Selon la situation, il peut s'agir de canevas, d'extraits de pièces, de pièces complètes, de montages ou d'adaptations d'autres textes. Ces œuvres touchent un répertoire couvrant des époques, des cultures, des genres ou des courants esthétiques variés.

Lorsqu'il apprécie une œuvre, l'élève se réfère à une expérience culturelle adaptée à son âge, au contenu des œuvres ou des extraits qu'il a observés et à quelques sources documentaires visuelles, sonores ou numériques. Pour ce faire, il s'appuie sur des critères d'appréciation déterminés par les élèves de la classe ou par l'enseignant. Ces critères peuvent se rapporter au traitement du sujet ou de la proposition de création, à l'utilisation des éléments du langage dramatique et de techniques, aux émotions, aux sentiments ou aux impressions qu'il a ressentis ainsi qu'à des aspects historiques de l'œuvre. La plupart du temps, l'élève apprécie une œuvre en comparant ses pistes d'observation avec celles des autres élèves et en partageant avec ceux-ci sa perception de l'œuvre, mais il le fait aussi parfois seul. Son appréciation peut se faire oralement ou par écrit. Pour l'exprimer, il fait appel à ses compétences langagières tout en intégrant le vocabulaire disciplinaire à ses communications.

Compétence 3 et ses composantes

Analyser un extrait d'œuvre

S'imprégner de l'œuvre et repérer ses éléments constitutifs • Dégager des éléments signifiants à partir de critères variés • S'il y a lieu, à l'aide de l'information mise à sa disposition, repérer des aspects historiques • Établir des liens entre ces éléments

Interpréter le sens de l'œuvre

Repérer des éléments expressifs et symboliques et établir un rapport avec l'effet ressenti • Mettre en relation les éléments retenus

Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

Revoir son appréciation préalable de l'œuvre en fonction de son contexte historique • Construire son argumentation en tenant compte de certains critères et communiquer son point de vue

Rendre compte de son expérience d'appréciation

Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

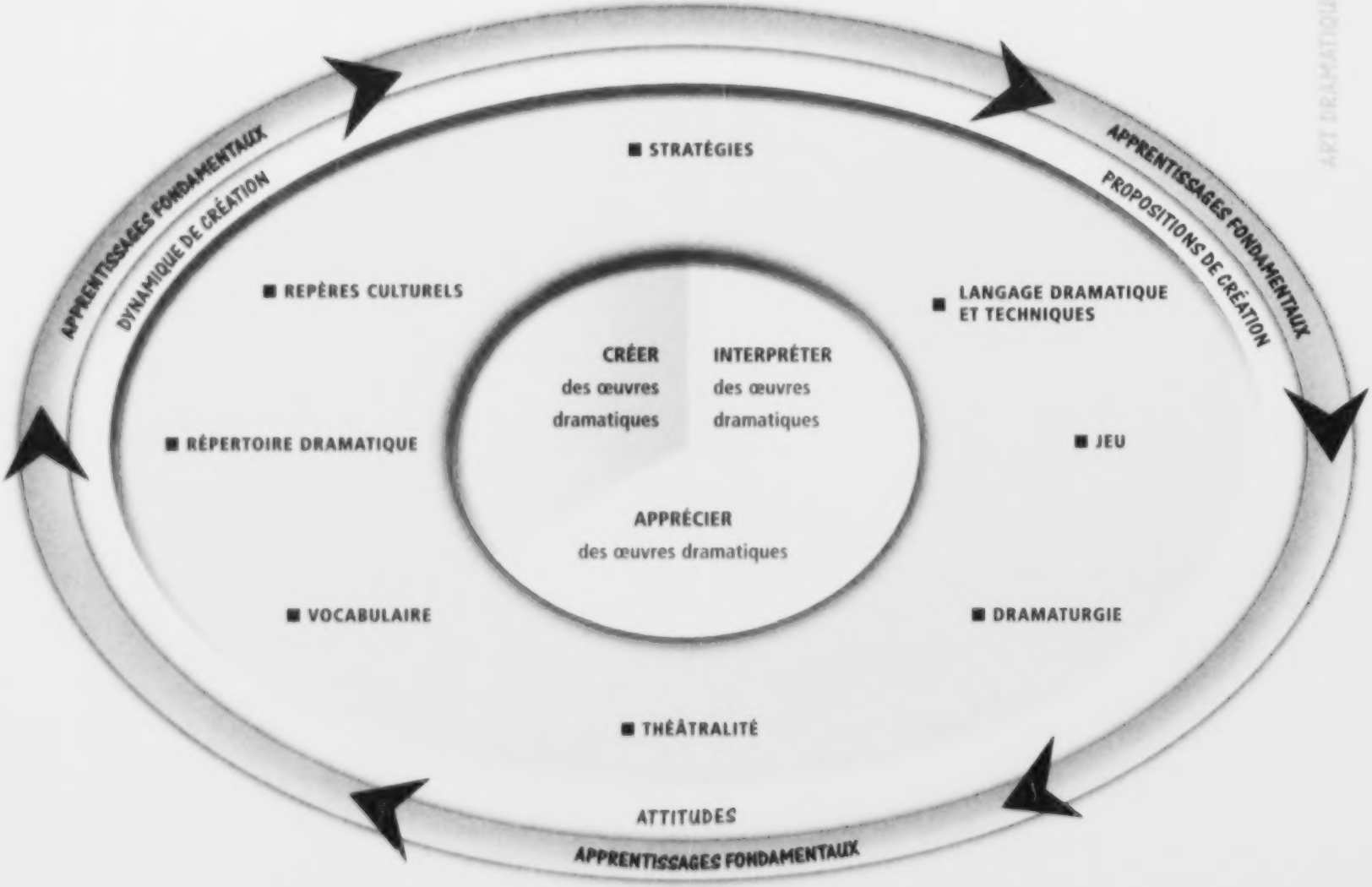
Critères d'évaluation

- Cohérence des liens entre des éléments constitutifs de l'œuvre, ce que l'élève a ressenti et son appréciation
- Pertinence des aspects historiques repérés
- Pertinence des éléments disciplinaires repérés pour appuyer son appréciation
- Efficacité de l'utilisation du vocabulaire disciplinaire pour communiquer son appréciation
- Utilisation adéquate de la langue parlée et écrite pour communiquer son appréciation

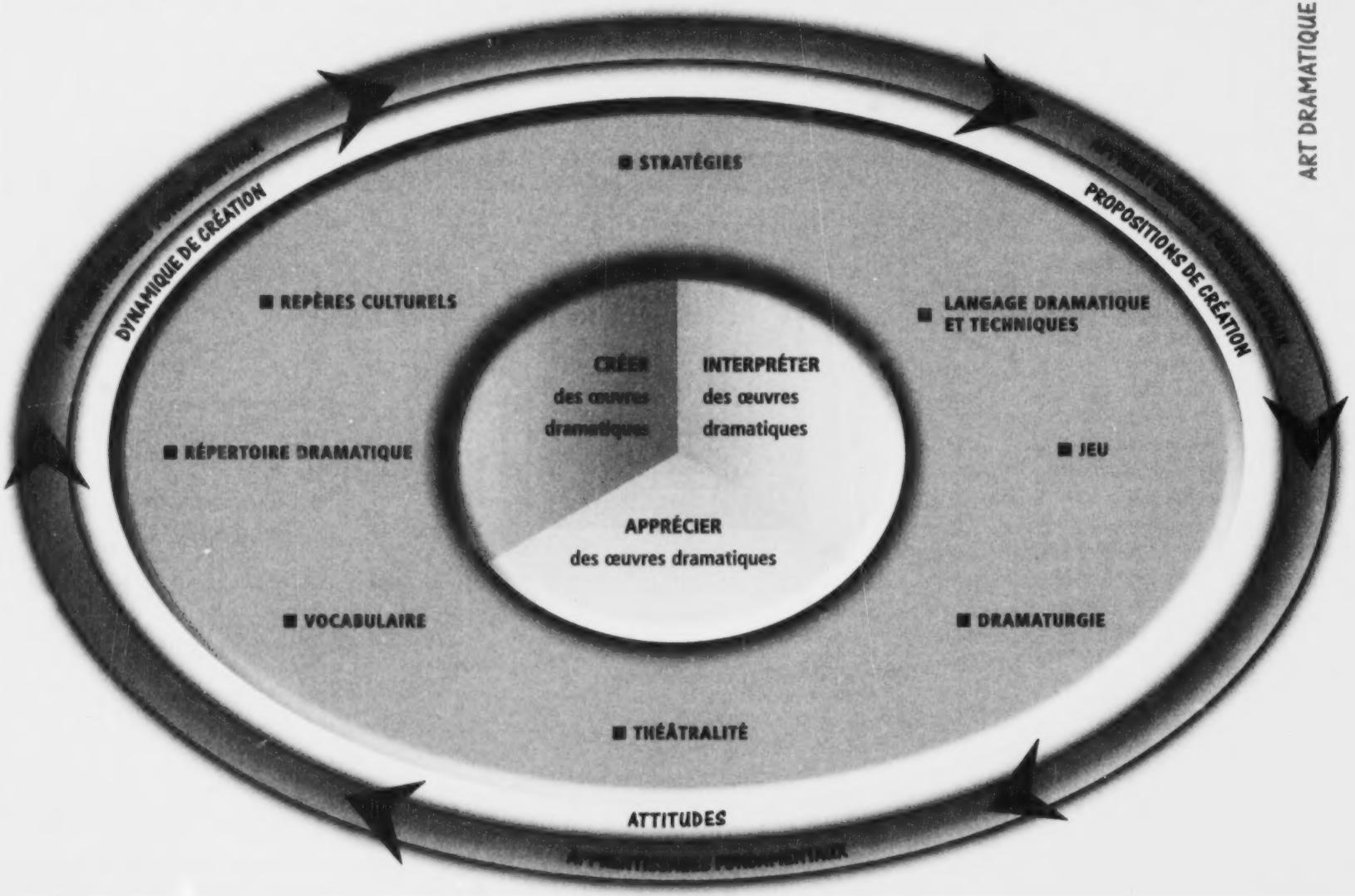
Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève discerne les éléments constitutifs d'une œuvre dramatique ainsi que les éléments symboliques et expressifs qui le touchent. Il les met en relation avec des aspects historiques et avec ce qu'il a ressenti. Il élabore son appréciation dans l'intention de la communiquer. Sa communication reflète une lecture personnelle de l'œuvre qui tient compte des critères préalablement définis, des informations complémentaires qu'il a trouvées et des commentaires qu'il a échangés avec les autres élèves et l'enseignant. Il prend en considération des aspects relatifs aux qualités expressives et symboliques de l'œuvre ainsi que le contexte dans lequel elle a été réalisée. Il utilise un vocabulaire approprié pour décrire et commenter son expérience d'appréciation et faire ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il s'intéresse aux propos des autres élèves et à la diversité des points de vue exprimés sur le plan éthique, esthétique et critique.

CONTENU DE FORMATION LIÉ AUX COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET AUX POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE



CONTENU DE FORMATION LIÉ AUX COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET AUX POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE



Programme de formation de l'école québécoise

Contenu de formation

Le contenu de formation[6] correspond à l'ensemble des ressources que l'élève s'approprie pour créer, interpréter et apprécier des œuvres dramatiques et qu'il utilise de façon autonome à la fin du cycle, et ce, dans des situations d'apprentissage complètes, complexes et signifiantes. Outre les éléments du contenu de formation énumérés ci-après, il faut considérer les points communs aux quatre disciplines artistiques, présentés dans la section consacrée au domaine des arts.

Stratégies

- *Recourir à l'observation, à l'écoute, à l'imitation, à l'action/réaction et faire progresser sa création ou son interprétation*
- *Recourir à la concertation pour choisir et valider ses choix en fonction d'une intention de communication*
- *Recourir à différents procédés d'analyse et de lecture*
- *Recourir à des moyens variés pour s'approprier le langage dramatique et ses techniques*
- *Recourir à différentes techniques de jeu pour améliorer la communication avec un public*
- *Recourir à différents procédés de mémorisation*
- *Recourir à différents moyens pour développer l'acuité de sa perception et de ses observations*

Langage dramatique et techniques

Jeu

Construction du personnage

Corps (attitude, *gestuelle*, direction du regard, rythme, *démarche, actions*)

Voix (*registre, accent, silence, effets vocaux*)

Travail d'ensemble

Scène de foule

Techniques et moyens corporels

Amplitude

Assouplissement

Opposition

Relaxation active

Tonus

Dramaturgie

Caractère du personnage

Traits distinctifs (moraux, psychologiques, physiques)

Intention

Rôle dans l'action dramatique

Caractéristiques historiques

Moyens dramaturgiques

Canevas

Écritures scéniques

Textes dramatiques

Théâtralité

Costumes

Fonctions et utilisations d'accessoires de costumes

Décors

Fonctions et utilisations d'objets (accessoires et éléments de décors)

Changement à vue (décors)

Espace scénique

Organisation de l'espace

Découpage de l'espace scénique (coulisses, cadres de scène, avant-scène, arrière-scène, etc.)

6. Les éléments du contenu de formation en italique sont ceux qui s'ajoutent au secondaire. Les éléments qui sont en romain constituent un rappel des savoirs essentiels du programme du primaire qui peuvent être réinvestis au secondaire.

Jeu

Techniques et moyens vocaux

Pose de voix (respiration, assouplissement, *détente*, projection, *articulation*, prononciation, *techniques et moyens vocaux*, *amplitude*)

Diction (*accent tonique*, rythme, intonation)

Dramaturgie

Structure dramatique

Action dramatique

Ressorts dramatiques

Types de discours

Aparté

Didascalie

Dialogue

Genres

Comédie

Drame

Conventions

Traitement dramaturgique du temps

Traitement dramaturgique de l'espace

Théâtralité

Espace scénographique

Rapport scène/salle (frontal, en demi-cercle, aires de jeu multiples)

Éclairage

Fonctions et utilisations de la lumière

Effets des éclairages simples

Environnement sonore

Fonctions et utilisations du son

Effets sonores (bruitage, voix, *musique*)

Mise en scène

Mise en place

Réponse aux indications de jeu

Réponse aux repères sonores et visuels

Ajustement de son jeu à celui de partenaires

Conventions relatives à l'unité de jeu

Techniques théâtrales

Jeu masqué

Ombres corporelles

Marionnettes

Jeu clownesque

Théâtre noir

Vocabulaire

Le vocabulaire disciplinaire vient enrichir celui que l'élève a acquis dans sa langue d'enseignement. Il s'actualise au cours de ses expériences de création et d'interprétation, et s'avère particulièrement utile lorsque l'élève apprécie une œuvre dramatique et communique le résultat de son appréciation.

Jeu	Dramaturgie	Théâtralité
Cabotinage	Action dramatique	Aire de jeu
Italienne	*Adaptation*	*Arrière-scène*
Improvisation	Canevas	*Avant-scène*
Intention	*Comédie*	*Conventions théâtrales*
Jeu	*Conflit*	Côté cour
Opposition	*Coup de théâtre*	Côté jardin
Projection	Dialogue	Coulisse
Répétition	*Didascalie*	Espace scénique
Réplique	*Drame*	*Espace scénographique*
Surjouer	*Écriture dramatique*	*Mise en scène*
Unité de jeu	*Écriture scénique*	*Noir*
Tonus	*Genre*	*Représentation*
	Monologue	Rythme
	Progression dramatique	Scénographie
	Répertoire	*Scène*
	Texte dramatique	*Scène élisabéthaine*
		Scène italienne

Répertoire dramatique faisant l'objet d'une appréciation

Les œuvres ou les extraits proviennent de diverses périodes artistiques. Ils sont issus du répertoire théâtral québécois et de celui d'autres cultures, et appartiennent à des courants esthétiques, à des genres et à des styles variés. Les élèves doivent aussi se référer à des représentations théâtrales auxquelles ils ont assisté. Certains extraits peuvent également provenir du cinéma ou de médias.

Types d'extraits

- Extraits ou réalisations d'élèves liés aux éléments disciplinaires
- Extraits ou réalisations d'élèves liés aux intentions éducatives des domaines généraux de formation
- Un minimum de *douze extraits* d'œuvres appartenant à des époques et à des cultures différentes
- Un minimum de *cinq extraits* de textes dramatiques appartenant à des époques et à des cultures différentes

Repères culturels

Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à l'art dramatique. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.

Expériences culturelles : productions théâtrales présentées à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; rencontres avec des artistes ou des créateurs professionnels (auteurs, comédiens, scénographes, concepteurs d'éclairage, etc.); expositions (scénographie, costumes, photographies de spectacles, maquettes, etc.); lectures publiques; observation du travail d'artistes professionnels; conférences sur le théâtre; festivals de théâtre, etc.

Éléments de l'histoire du théâtre : contexte historique des œuvres étudiées; esthétique théâtrale; périodes artistiques; styles; genres, etc.

Littérature : textes dramatiques (pour jeune public ou de type général) tirés du répertoire québécois et du répertoire théâtral provenant d'autres cultures; textes non théâtraux (poèmes, romans, nouvelles, textes historiques, etc.); publications générales sur le théâtre (livres et revues spécialisées).

Lieux culturels : théâtres; ateliers de fabrication de costumes et de décors; écoles de formation artistique; centres de documentation; maisons de la culture; salles de spectacle, etc.

Carrières liées au théâtre : auteur; comédien; metteur en scène; dramaturge; scénographe; régisseur; éclairagiste; costumier; directeur artistique; critique de théâtre; animateur culturel; chroniqueur; enseignant d'art dramatique, etc.

Supports médiatiques : textes dramatiques; documents sur le théâtre; adaptations télévisuelles ou cinématographiques de pièces de théâtre; émissions télévisuelles; documentaires ou films sur le théâtre; télé-théâtre; théâtre radiophonique; enregistrements sonores; vidéos ou DVD; émissions culturelles; supports publicitaires d'un spectacle (communiqué, publicité, revue de presse, entrevue, programme, affiche, carton d'invitation); pages ou sites Web de compagnies annonçant leurs spectacles et les lieux de diffusion, etc.

Œuvres du répertoire dramatique : voir la section *Répertoire dramatique faisant l'objet d'une appréciation*.

Bibliographie

BEAUCHAMP, Hélène. *Introduction aux textes du théâtre jeune public*, Montréal, Logiques, 1997, 280 p.

BOOTH, David. *Story Drama: Reading, Writing and Role Playing across the Curriculum*, Markham, Pembroke Publishers, 1994, 143 p.

BORIE, Monique, Martine de ROUGEMONT et Jacques SCHÉRER. *Esthétique théâtrale : Textes de Platon à Brecht*, Paris, SEDES, 1982, 307 p.

BROOK, Peter. *L'espace vide : Écrits sur le théâtre*, Paris, Seuil, 1977, 183 p.

CHEKHOV, Michael. *Être acteur : Technique du comédien*, Paris, Pygmalion Gérard Watelet, 1980, 241 p.

CLURMAN, Harold. *On Directing*, New York, Collier Books, 1972, 299 p.

COLYER, Carlton. *The Art of Acting: From Basic Exercise to Multidimensional Performances*, Colorado Spring, Meriwether Publishing, 1989, 212 p.

CORVIN, Michel (dir.). *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Paris, Larousse-Bordas, 1998, 2 tomes.

COUTY, Daniel et Alain REY (dir.). *Le théâtre*, Turin, Larousse, 2001, 228 p.

DANAN, Joseph et J. P. RYNGAERT. *Éléments pour une histoire du texte de théâtre*, Paris, Dunod, 1997, [s. p.].

DAVID, Martine. *Le théâtre*, Paris, Belin, 1995, 362 p.

DEGAINE, André. *Histoire du théâtre dessinée : De la préhistoire à nos jours, tous les temps et tous les pays*, Saint-Genouph, Nizet, 1998, 436 p.

FÉRAL, Josette. *Mise en scène et jeu de l'acteur, entretiens : L'espace du texte*, Montréal, Jeu; Carnières, Lansman, 2001, tome 1, 386 p.

FÉRAL, Josette. *Mise en scène et jeu de l'acteur, entretiens : Le corps en scène*, Montréal, Jeu; Carnières, Lansman, 2001, tome 2, 374 p.

FÉRAL, Josette. *Les chemins de l'acteur : Former pour jouer*, Montréal, Québec Amérique, 2001, 311 p.

GAULME, Jacques. *Architectures scénographiques et décors de théâtre*, Paris, Magnard, 1985, 142 p.

GIRARD, Gilles, Réal OUELLET et Claude RIGAULT. *L'univers du théâtre*, Paris, PUF, 1978, 230 p.

HORNBROOK, David. *Education in Dramatic Art*, Oxford (Angleterre), Basil Blackwell, 1989, 200 p.

HUBERT, Marie-Claude. *Histoire de la scène occidentale de l'Antiquité à nos jours*, Paris, Armand Colin, 1992, 151 p. (Collection Cursus).

KNAPP, Alain. *Une école de la création théâtrale*, Arles, Actes Sud, 1993, 201 p. (Collection Théâtre Éducation, nº 7).

LAFON, Dominique (dir.). *Le théâtre québécois 1975-1996*, Ottawa, Fidès, 523 p.

LECOQ, Jacques. *Le corps poétique, un enseignement de la création théâtrale*, Actes Sud Papiers, 1991.

LEGRIS, R. et autres. *Le théâtre au Québec, 1825-1980*, Montréal, VLB, Société d'histoire du théâtre du Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 1988, 205 p.

MARTENS, Paul. *Nouveau solfège de la diction*, Paris, Librairie théâtrale, 1986, 199 p.

MORGAN, Norah et Juliana SAXTON. *Teaching Drama: A Mind of Many Wonders*, Portsmouth (New Hampshire), Heineman, 1996, 230 p.

O'NEILL, Cecily. *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Portsmouth (New Hampshire), Heineman, 1989, 169 p.

O'TOOLE, John. *The Process of Drama: Negociating Art and Meaning*, New York, Routledge, Chapman and Hall, 1992, 260 p.

PAVIS, Patrice. *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Messidor/ Éditions sociales, 1987, 477 p.

PIERRON, Agnès. *Le théâtre : Dictionnaire de la langue du théâtre, mots et mœurs du théâtre*, Paris, Le Robert, 2002, 622 p. (Collection Usuels).

PIERRON, Agnès. *Le théâtre : Ses métiers, son langage*, Paris, Hachette, 1994, 111 p. (Collection Classiques Hachette).

RODARY, G. *Grammaire de l'imagination, Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Paris, Messidor, 1986.

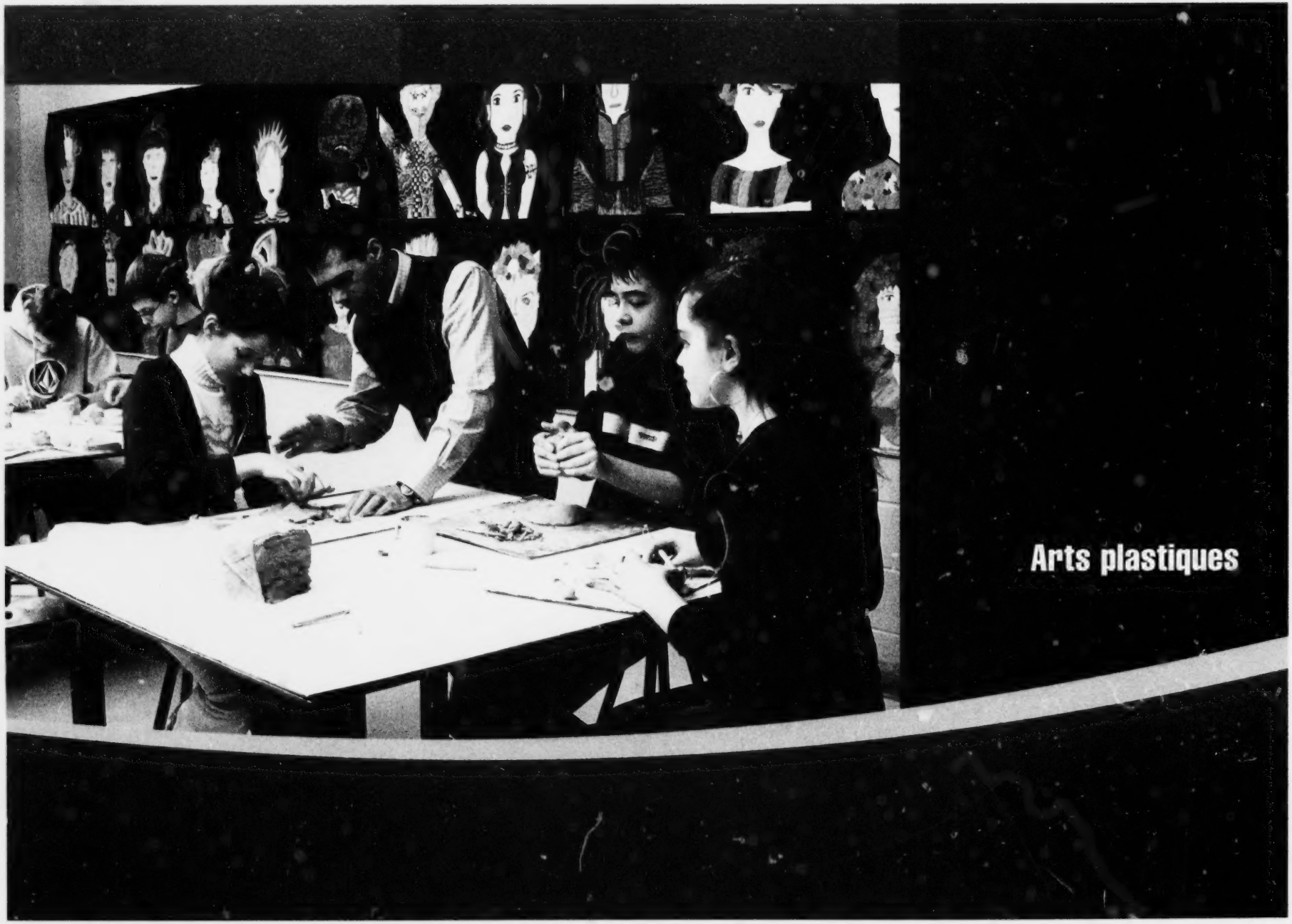
RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris, Bordas, 1991, 168 p.

STANISLAVSKI, Constantin. *La formation de l'acteur*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1986, 309 p.

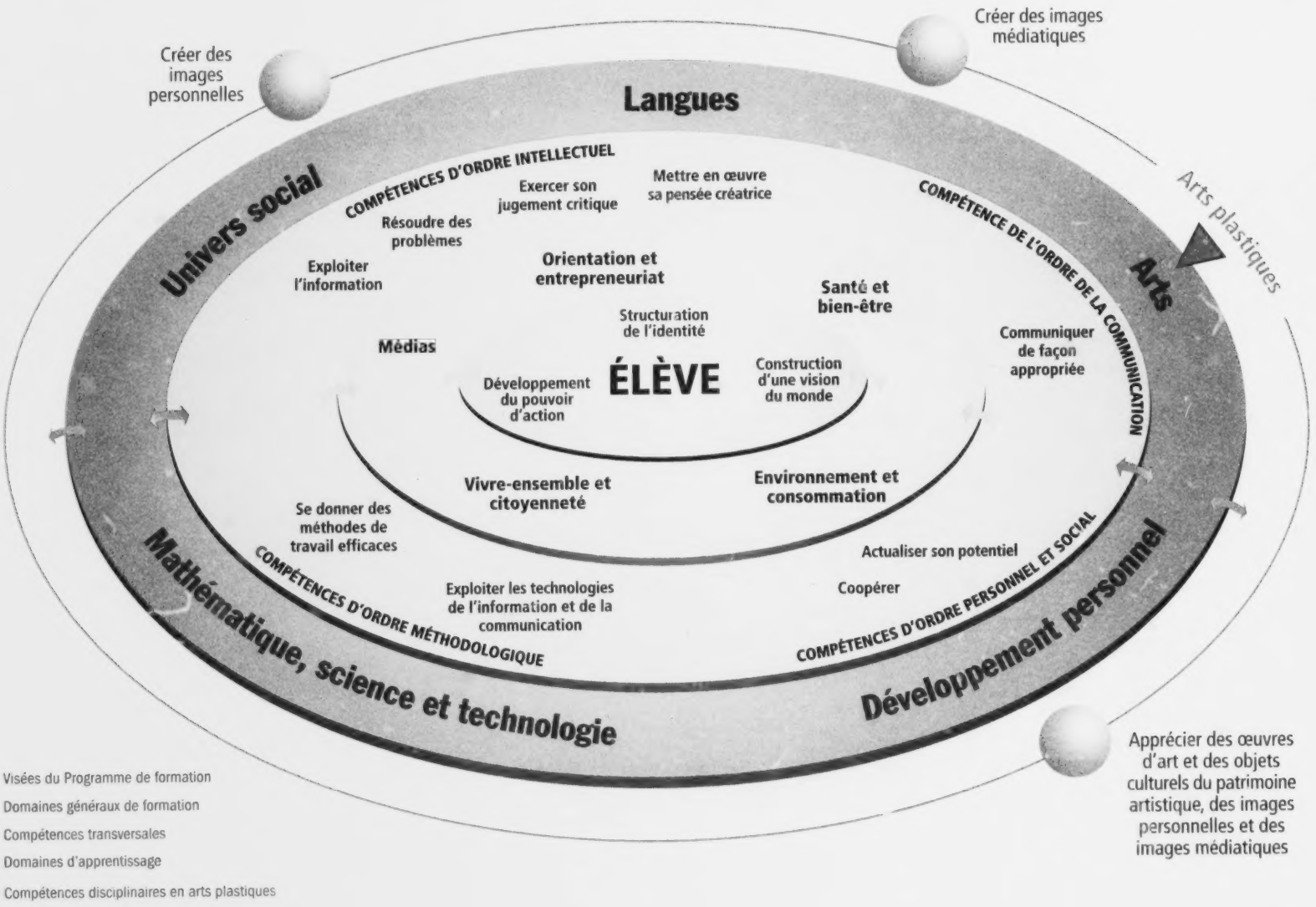
UBERSFELD, Anne. *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, Paris, Seuil, 1996, 87 p.

VIGEANT, Louise. *La lecture du spectacle théâtral*, Laval, Mondia, 1989, 226 p.

VINAVER, Michel (dir.). *Écritures dramatiques : Essais d'analyse de textes de théâtre*, Arles, Actes Sud, 1993, 922 p.


Arts plastiques

Apport du programme d'arts plastiques au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation de la discipline

À la fois matérialisation d'une pensée et expression d'une réalité socioculturelle, les arts plastiques[1] ont permis à l'homme, depuis les débuts de l'humanité, de traduire en images sa vision du monde à partir de savoir-faire qui varient selon les lieux, les époques et les cultures. La présence universelle des images au cours des siècles – dont l'histoire de l'art retrace le cheminement depuis la préhistoire, soit bien avant l'apparition de l'écriture – témoigne de l'importance pour l'homme de ce mode de connaissance qui relève de la sensibilité, de l'intuition et de l'imaginaire. Les artistes contribuent, depuis toujours, à faire évoluer les idées et, par le fait même, la société, en témoignant par leurs œuvres de leurs convictions, de leurs valeurs et de leurs préoccupations artistiques.

En arts plastiques, l'image adopte différentes formes selon les matériaux et les outils exploités. Elle peut être bidimensionnelle ou tridimensionnelle, figurative ou abstraite, statique ou dynamique, concrète ou virtuelle, durable ou éphémère, etc. Elle se révèle à partir de différentes techniques que les artistes ont décloisonnées pour élargir les registres de la création artistique. L'avènement de l'ordinateur a également contribué à enrichir la discipline en raison de la diversité des images que les nouveaux outils font naître et de l'attrait qu'ils exercent sur les jeunes.

Alors que l'œuvre d'art découle de l'engagement de l'artiste dans une dynamique de création[2] personnelle, l'image médiatique résulte du travail créateur orienté par la fonction de communication de l'image. Dans ce contexte, le concepteur médiatique concrétise un message visuel qui s'adresse à un public cible. Pour ce faire, il s'interroge sur la psychologie et la culture des destinataires, précise l'information à leur transmettre et détermine les façons les plus efficaces de les toucher, de les persuader ou de les divertir. Le choix et le traitement des matériaux de même que l'organisation des composantes de l'image sont alors tributaires du message à communiquer.

La formation en arts plastiques vise le développement global de la personne et le rehaussement de sa culture. Elle *alphabétise* l'élève sur le plan visuel, elle l'aide à décoder les images et à voir de façon sensible et elle l'amène à exercer son esprit critique et son sens esthétique. Une telle formation revêt d'autant plus d'importance que la culture d'aujourd'hui est marquée par l'omniprésence de l'image et que les arts plastiques y jouent un rôle primordial sur le plan social, économique et artistique.

Le programme d'arts plastiques du premier cycle du secondaire s'inscrit dans la continuité de celui du primaire. Il prend également appui sur les apprentissages fondamentaux communs aux disciplines du domaine des arts, qu'il permet de consolider et d'approfondir. L'élève qui a vécu des expériences plastiques signifiantes pendant le primaire se présente au secondaire avec un bagage graphique et artistique qui correspond à son développement cognitif, affectif, social et psychomoteur.

1. Le terme *arts plastiques* provient d'Emmanuel Kant qui, au XVIII[e] siècle, a inscrit cette discipline dans la tradition philosophique en l'identifiant aux arts de la forme. Les philosophes qui traitent d'esthétique et les historiens de l'art continuent de se référer à cette discipline en utilisant cette appellation.
2. La dynamique de création est décrite de manière explicite dans la section de ce chapitre qui porte sur le domaine des arts.

Comme celui du primaire, le programme du secondaire s'articule autour de trois compétences complémentaires et interdépendantes :

- Créer des images personnelles;
- Créer des images médiatiques;
- Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques.

La distinction entre les deux premières compétences repose sur leur fonction : l'une touche l'expression personnelle et l'autre, la communication par l'image. La création d'images personnelles permet à l'élève de poursuivre son cheminement artistique : il apprend graduellement à mieux maîtriser les gestes transformateurs, à mettre en valeur les propriétés des matériaux, à utiliser le langage plastique de façon personnelle et à organiser les éléments matériels et langagiers avec de plus en plus d'efficacité. Ses productions témoignent de ses valeurs personnelles et culturelles. Lorsqu'il crée des images médiatiques, c'est la démarche de communication visuelle qu'il apprivoise ou approfondit selon la formation qu'il a reçue au primaire. Le contenu de ses réalisations médiatiques doit désormais tenir compte de certains des repères culturels du public cible et intégrer l'information à lui communiquer. Parallèlement à ces deux compétences, l'élève développe sa compétence à apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques, dont les siennes et celles de ses pairs.

La place accordée au développement de chacune des compétences est modulée en fonction de la nature même de la discipline. Ainsi, les apprentissages relatifs à la création d'images personnelles ou d'images médiatiques demandent plus de temps en raison des exigences associées au processus d'acquisition des gestes, des techniques, du langage et des principes propres aux arts plastiques de même qu'au développement d'habiletés psychomotrices complexes. De son côté, la compétence qui touche l'appréciation de productions plastiques est indissociable des deux autres puisqu'elle est essentielle au développement de l'esprit critique et du sens esthétique. Elle prend graduellement plus d'importance au secondaire, à mesure que l'élève consolide les apprentissages nécessaires pour créer des images personnelles ou médiatiques, et ce, en fonction de son développement socioaffectif et intellectuel.

La formation en arts plastiques offre à l'élève l'occasion de se familiariser avec de nombreux repères culturels de son environnement immédiat et avec ceux qui se rapportent aux œuvres et réalisations plastiques qu'il apprécie. Elle lui permet également de les mettre en relation avec les repères culturels associés à d'autres disciplines. Par ailleurs, des activités telles que la fréquentation de musées et de galeries d'art ou la rencontre avec des artistes jouent un rôle important pour le sensibiliser au processus de création et lui faire découvrir de façon concrète la matérialité des œuvres. Cela contribue aussi à enrichir sa perception et son appréciation des œuvres. C'est ainsi qu'il s'ouvre au monde des arts et en découvre certaines particularités. Il prend aussi conscience de ce qui caractérise sa propre culture. Cette perception renouvelée et enrichie du monde participe à la structuration de son identité personnelle et culturelle et le prépare à exercer son rôle de citoyen.

Relations entre les arts plastiques et les autres éléments du Programme de formation

Lorsqu'il crée des images personnelles ou médiatiques ou qu'il apprécie divers types de productions plastiques, l'élève fait appel à son imagination, à sa sensibilité et à sa culture. Il a recours à un langage symbolique pour exprimer ce qu'il est et sa vision du monde, qu'il confronte avec celle des autres. Il apprend à mieux se connaître, à connaître l'autre et à comprendre l'environnement dans lequel il évolue et interagit, autant de facteurs qui contribuent à développer son pouvoir d'action. La formation en arts plastiques contribue ainsi, de façon particulière, aux visées du Programme de formation de l'école québécoise.

Le programme d'arts plastiques fait partie de l'ensemble plus vaste que constitue le Programme de formation. Il doit donc être compris et utilisé selon une approche systémique qui permet d'établir des liens avec l'ensemble des autres éléments de ce programme : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres disciplines.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les propositions de création sont une porte d'entrée privilégiée vers les domaines généraux de formation. À partir de préoccupations actuelles, l'élève se questionne, s'informe, réfléchit, analyse la situation, communique son point de vue, prend position et exprime son opinion. Les problématiques traitées peuvent être universelles (environnement, mondialisation, racisme, sexisme, conflits armés, etc.), sociales (pauvreté, accès aux soins de santé, actions communautaires, etc.) ou personnelles (affirmation de soi, relations interpersonnelles, alimentation, sexualité, activités physiques ou culturelles, etc.). La planification et la réalisation de projets artistiques ou interdisciplinaires, l'appréciation de productions plastiques, le travail en équipe, l'exercice du jugement critique ainsi que l'expression de points de vue sont autant d'actions qui permettent de répondre aux intentions éducatives ciblées par chacun des domaines généraux de formation et de les exploiter. Dans cette optique, tous les domaines sont susceptibles d'être touchés.

Relations avec les compétences transversales

Lorsqu'il crée des images personnelles ou médiatiques ou qu'il apprécie divers types de productions plastiques, l'élève sollicite et développe à la fois différentes compétences transversales. Ainsi, il doit mettre en œuvre sa pensée créatrice et exploiter l'information en rapport avec les propositions à traiter et les productions artistiques à apprécier. Pour imaginer différentes hypothèses ayant un lien avec son projet de création et en planifier les étapes de réalisation, il lui faut exercer son jugement critique, résoudre des problèmes d'ordre matériel et technique et se donner des méthodes de travail efficaces. Il doit aussi être en mesure d'exploiter les technologies de l'information et de la communication pour créer des images plastiques personnelles ou médiatiques et pour consulter des sources documentaires numériques. De par leur nature, les arts plastiques permettent à l'élève d'actualiser son potentiel puisque les images qu'il crée représentent, expriment et symbolisent ses idées ou ses sentiments, et son appréciation de productions plastiques porte la marque de son interprétation personnelle et de sa sensibilité. De plus, les différents projets artistiques auxquels il participe au cours du cycle l'amènent à coopérer avec les autres élèves en interagissant dans un esprit d'ouverture pour apporter sa contribution à chacun des projets et tirer profit du travail coopératif. Enfin, de nombreuses occasions de communiquer de façon appropriée lui sont fournies, particulièrement lorsqu'il exprime son appréciation d'œuvres d'art ou parle de son expérience de création.

Relations avec les domaines d'apprentissage

Les arts plastiques recèlent un grand potentiel de liens avec les autres disciplines du domaine des arts du fait qu'elles partagent une même dynamique de création et des compétences similaires. Des liens interdisciplinaires peuvent aussi être établis avec chacun des autres domaines du Programme de formation. Ils ne peuvent être évoqués ici qu'à titre d'illustration et seront découverts au fil des expériences.

L'exploitation de gestes transformateurs, qui suppose de connaître et de prendre en considération les propriétés des matériaux, peut susciter des questions qui font appel à des notions de la science et de la technologie. L'élève peut s'interroger, par exemple, sur les couleurs pigmentaires par opposition aux couleurs lumière et faire des recherches sur cette question.

Pour structurer une réalisation plastique, qui exige l'organisation de formes bidimensionnelles et tridimensionnelles dans l'espace, l'élève doit déployer un raisonnement mathématique. Par exemple, à partir de la technique du collage, il peut explorer des processus liés à la géométrie. De même, pour exploiter la technique d'assemblage en sculpture, il est amené à développer son sens spatial et sa compréhension des solides.

Lorsque l'élève travaille à une création collective, participe à des activités de recherche sur des artistes ou des mouvements artistiques, communique son appréciation d'une œuvre d'art ou rend compte de son expérience de création, il est appelé à exploiter de diverses façons les ressources de sa langue, à l'oral comme à l'écrit, en utilisant le vocabulaire propre aux arts plastiques. Il peut aussi le faire en utilisant une langue seconde.

L'analyse d'œuvres d'art et de réalisations plastiques provenant de diverses sociétés et de différentes époques aide l'élève à construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société, concepts qui relèvent du domaine de l'univers social. Par exemple, l'appréciation d'œuvres qui représentent des scènes de la vie quotidienne dans différents contextes et cultures lui permet de saisir le sens des actions humaines dans un milieu donné et d'interpréter des faits sociaux à l'aide de l'histoire. Le fait de décoder un paysage en géographie enrichit sa représentation du territoire naturel et lui permet de traduire ensuite dans une réalisation plastique cette perception renouvelée.

Axées sur la réflexion, le questionnement et le dialogue dans une perspective de connaissance de soi et d'épanouissement personnel, des disciplines comme l'enseignement moral ou religieux aident l'élève à établir un contact plus intime avec lui-même. Ce contact est indispensable au développement de tout langage artistique. Par ailleurs, les œuvres d'art et les réalisations médiatiques sont parfois inspirées par des problématiques sociales et elles témoignent alors de la position de leurs auteurs au regard des enjeux en cause. L'élève peut donc trouver dans l'appréciation de telles œuvres un terrain fertile pour enrichir son référentiel moral. De plus, comme tout un pan de l'histoire de l'art mondial relève de l'art sacré, l'élève peut, lorsqu'il apprécie des œuvres appartenant à de grandes traditions religieuses, puiser dans les connaissances qu'il a acquises dans la classe d'enseignement religieux et les enrichir.

Ces quelques exemples montrent l'intérêt des liens qui peuvent être établis entre les différentes composantes du Programme de formation. Ils témoignent aussi de leur valeur ajoutée dans la formation de base de l'élève, puisqu'ils favorisent le transfert et l'ancrage de ses apprentissages, l'élaboration de sa vision du monde et l'enrichissement de sa culture.

Contexte pédagogique

La classe d'arts plastiques, un lieu dynamique

La classe d'arts plastiques est un lieu dynamique qui stimule la créativité, encourage l'autonomie et où la prise de risques est valorisée. Il y règne un climat de confiance et de respect qui permet à l'élève de s'ouvrir à la création, d'exprimer des idées, d'échanger des points de vue, de s'engager et de persévérer dans le travail créateur. Son aménagement physique est fonctionnel et adapté aux exigences du travail de création et d'appréciation d'œuvres d'art diverses. L'élève y a accès à des matériaux et à des outils artistiques de qualité, notamment dans le domaine de la création numérique, de même qu'à des ressources documentaires diversifiées. Les activités qui s'y déroulent trouvent un prolongement à l'extérieur de ses murs. En effet, pour que l'élève puisse établir un contact avec son milieu culturel et s'éveiller à des perspectives de carrière, il importe qu'il ait l'occasion de fréquenter des lieux de diffusion des arts et qu'il puisse participer, à l'école ou ailleurs, à des activités auxquelles sont associés des artistes et autres créateurs.

Des situations d'apprentissage complexes et signifiantes

Les situations d'apprentissage et d'évaluation sont riches et signifiantes, et leur complexité augmente à mesure que l'élève progresse dans le cycle. Une situation est signifiante lorsqu'elle comporte une proposition de création susceptible de le toucher, de le faire réfléchir et de susciter son engagement dans la dynamique de création. Elle est riche lorsqu'elle intègre une problématique pouvant donner lieu à plusieurs solutions, ce qui demande un effort pour personnaliser le travail de création. Elle est complexe lorsqu'elle exige un traitement de haut niveau représentant, pour l'élève, un défi qui mobilise des savoir-faire adaptés à ses capacités psychomotrices et cognitives, des savoirs disciplinaires pertinents ainsi que des attitudes telles que l'ouverture, le respect et le goût de la réussite et du dépassement. Le fait de relever ce défi l'aide aussi à développer sa connaissance et son estime de soi.

L'enseignant : un guide, un animateur, un expert et un passeur culturel

Tour à tour guide, animateur et expert, l'enseignant d'arts plastiques joue un rôle important dans le développement des compétences artistiques de l'élève. Tout d'abord, il instaure un climat d'ouverture qui est propice à la création et à l'appréciation et qui favorise la recherche personnelle

tout autant que le travail de collaboration. Il propose à l'élève des défis à sa mesure et l'encourage à développer son autonomie et son esprit d'initiative. Il l'accompagne, le guide et le soutient tout au long de ses apprentissages et il lui fait découvrir l'importance de la rigueur dans les démarches de création et d'appréciation. Il tire parti de son expertise pour soutenir le travail créateur de l'élève et il l'invite à personnaliser sa démarche comme sa production. Ses attentes à son égard sont réalistes et il lui offre, au besoin, un parcours différencié pour mieux l'aider à progresser dans le développement, la consolidation et la maîtrise de ses compétences. Il mise sur l'individualité de chacun de ses élèves pour faire ressortir la richesse de leur potentiel créateur respectif. Il leur fait aussi prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent pour développer leurs compétences artistiques. Enfin, il joue un rôle de *passeur culturel*[3] capable de communiquer sa passion pour l'art et d'établir des ponts entre le passé et le présent ou entre différentes manifestations de l'art. En somme, l'enseignant doit être un expert dans sa discipline, posséder une connaissance du développement graphique et artistique de l'adolescent, et être ouvert et attentif aux aspects socioaffectifs propres à la création et à l'appréciation d'œuvres d'art.

L'élève : acteur et responsable de ses apprentissages

L'élève, quant à lui, demeure le premier responsable de ses apprentissages. Il fait preuve d'autonomie et de persévérance et ses gestes comme ses choix matériels témoignent d'une volonté de s'approprier et de contrôler les aspects techniques de la discipline pour mieux représenter, exprimer et symboliser sa vision du monde. Il porte également une attention particulière à la recherche d'originalité et d'expressivité en mettant l'accent sur l'authenticité de sa réponse. Il évite les clichés et les stéréotypes et privilégie les éléments qui reflètent sa personnalité et témoignent de sa différence. Sa recherche d'originalité peut se traduire par une réponse novatrice à la proposition de création, par l'exploitation de gestes inusités, par le traitement fantaisiste du langage plastique, etc. Par ailleurs, la recherche d'expressivité peut se manifester par la spontanéité ou l'intensité gestuelle, le dynamisme du traitement, l'exploitation sensible du langage plastique, l'intensité du rapport entre les composantes de l'image, etc.

Lors de ses expériences de création et d'appréciation, l'élève est invité à en consigner des traces. Celles-ci témoignent des processus qu'il a adoptés comme des résultats de ses expériences. Elles l'aident à cerner sa manière d'apprendre, ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Ces prises de conscience favorisent le réinvestissement de ses apprentissages dans des situations analogues ou dans d'autres contextes.

L'évaluation comme aide à l'apprentissage

L'évaluation doit avant tout être conçue comme une aide à l'apprentissage. Elle suppose, à travers chaque situation d'apprentissage, une régulation qui permet d'apporter les ajustements nécessaires au développement des compétences. Pour cette raison, il est plus juste de parler d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Cette régulation peut être faite par des observations directes ou encore par des observations consignées à l'aide de listes de vérification, de grilles d'autoévaluation ou de coévaluation. L'usage d'autres outils de consignation, comme le portfolio sur support numérique, est recommandé pour enregistrer certaines créations d'œuvres plus significatives. L'enseignant et l'élève seront ainsi en mesure de voir une progression dans le développement des compétences et de réajuster, s'il y a lieu, les moyens utilisés pour atteindre le niveau de développement attendu en fin de cycle.

3. L'expression est de Jean-Michel Zakhartchouk et est tirée de *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 126 p.

COMPÉTENCE 1 Créer des images personnelles

Sens de la compétence

Créer en arts plastiques, c'est concrétiser dans la matière, par l'action de l'imagination créatrice et de la pensée visuelle, des images que l'on porte en soi. Lorsque cette activité artistique est tournée vers la création d'images personnelles, elle permet à l'élève de traduire sa perception du réel et de développer sa créativité. Dans cette optique, il exploite de façon toujours plus consciente les phases et les mouvements de la dynamique de création et découvre ainsi son pouvoir créateur. Plutôt que de s'arrêter à sa première idée, il prend le temps d'inventorier plusieurs possibilités, de se documenter et de faire des esquisses et des croquis. Il porte une attention particulière à l'impact du geste transformateur sur la construction de sens[4]. Par l'expérimentation, il développe des savoir-faire et découvre des façons de personnaliser la matière. Il est aussi appelé à découvrir et à s'approprier les gestes transformateurs qui découlent de la création numérique.

Pour créer des images personnelles, l'élève transforme des matériaux à partir de techniques diversifiées, y compris les technologies de l'information et de la communication. Il peut choisir de travailler au moyen de l'observation directe, de recourir à sa mémoire des êtres et des choses ou de faire appel à l'invention pour créer un univers inédit. À mesure qu'il enrichit ses connaissances et ses savoir-faire, il parvient à structurer dans l'espace, de façon de plus en plus authentique, originale et expressive, les éléments matériels et langagiers, en tenant compte de ses besoins et de son intention de création. Il est aussi capable de prendre du recul pour s'assurer de l'adéquation entre ce qu'il veut exprimer et l'image en voie de matérialisation.

Le fait de partager avec d'autres son expérience de création et de rendre compte de ses façons de faire lui permet de mieux intégrer ses apprentissages pour les réinvestir ensuite dans d'autres créations ou dans des situations d'appréciation. Ainsi, l'articulation des composantes de la compétence s'inscrit dans un mouvement dynamique qui se manifeste à différents moments de l'expérience de création.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation s'inspirent des domaines généraux de formation et elles sont conçues de façon à mobiliser l'ensemble des ressources de la compétence. Elles exploitent des propositions de création signifiantes, riches et toujours plus complexes, qui tiennent compte du cheminement graphique et artistique de l'élève et peuvent donner lieu à de multiples réponses. La plupart du temps, l'élève travaille seul. Il transforme la matière, réelle ou virtuelle, dans un espace à deux ou à trois dimensions en faisant appel à sa mémoire, à l'observation ou à l'invention. Il a accès à des matériaux et à des outils artistiques traditionnels de qualité, auxquels s'ajoutent des matériaux et outils relatifs à la création numérique. Il dispose également d'une documentation diversifiée où il peut puiser pour enrichir ses images. À l'occasion, les situations de création l'amènent à tirer profit des ressources disponibles dans son milieu : lieux de diffusion de la culture artistique; artistes et artisans; événements relatifs aux arts. Il fait de fréquents retours réflexifs sur son expérience, à partir des traces qu'il a consignées pour témoigner de son cheminement dans la dynamique de création. Il peut ainsi cerner les apprentissages qu'il a effectués et les stratégies qu'il a utilisées pour y arriver.

4. Le geste transformateur, synonyme de conscience en action, s'oppose au geste mécanique ou dicté et se caractérise par des qualités particulières. Ainsi, le geste spontané traduit le dynamisme de l'action créatrice et confère à l'image une partie de son expressivité, alors que le geste précis tient compte des propriétés et des potentialités des matériaux, les exploite et les met en valeur. Le geste contrôlé, quant à lui, suppose la maîtrise des aspects techniques tributaires de la qualité de la transformation matérielle.

Compétence 1 et ses composantes

Exploiter des idées en vue d'une création plastique

S'ouvrir à une proposition • Être attentif aux idées, aux images, aux émotions, aux sensations et aux impressions qu'elle suscite • Garder des traces de ses idées • Explorer différentes façons de traduire ses idées de création en images • Sélectionner des idées et anticiper son projet de création

Exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage plastique

Expérimenter des façons de matérialiser ses idées • Mettre à profit sa mémoire des gestes transformateurs et sa connaissance du langage plastique • Choisir les gestes et les éléments les plus signifiants en rapport avec son intention de création • Développer des modalités d'utilisation de ces gestes et de ces éléments

Rendre compte de son expérience de création plastique

S'interroger sur son intention de création et son cheminement • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

Structurer sa réalisation plastique

Réinvestir le fruit de ses expérimentations • Mettre en forme les éléments matériels et langagiers et les organiser dans l'espace • Examiner ses choix matériels et langagiers au regard de son intention de création • Procéder à des ajustements en fonction de ses choix artistiques • Raffiner, au besoin, certains éléments

Critères d'évaluation

- Cohérence entre la proposition de création, le développement des idées, le processus d'élaboration et le résultat de sa création
- Efficacité de l'utilisation des gestes transformateurs
- Justesse de l'exploitation des propriétés des matériaux
- Traitement personnel du langage plastique
- Cohérence de l'organisation des composantes de l'image
- Réalisation authentique intégrant des éléments originaux et expressifs
- Intégration de retours réflexifs au cours de l'expérience de création

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève exploite la dynamique de création de façon consciente et, la plupart du temps, autonome. Ses réalisations témoignent d'un souci d'authenticité et d'une recherche d'originalité et d'expressivité. Elles reflètent l'évolution de ses champs d'intérêt d'ordre social, culturel, affectif et cognitif. Au cours du travail de création, l'élève cherche des idées avec ses pairs et l'enseignant, consulte des sources documentaires, fait des esquisses et des croquis et précise une intention de création. À partir de techniques bidimensionnelles et tridimensionnelles, traditionnelles et numériques, il expérimente l'utilisation des matériaux retenus par lui et l'enseignant pour sa création, contrôle des gestes transformateurs, tire parti des propriétés des matériaux et des outils exploités, et utilise de façon personnelle le langage plastique. Ses réalisations résultent d'une organisation cohérente des éléments qui les composent. L'élève décrit et commente son expérience de création en faisant ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il anticipe le transfert de certains apprentissages dans des contextes analogues de création ou d'autres contextes disciplinaires.

COMPÉTENCE 2 Créer des images médiatiques

Sens de la compétence

L'image médiatique concerne la communication et suppose la présence d'un émetteur qui transmet un message visuel à un récepteur ciblé qu'il vise à informer, persuader ou divertir. Elle peut prendre diverses formes – productions imprimées, télévisuelles ou autres – et exploiter différentes techniques ainsi que des matériaux traditionnels aussi bien que virtuels. La qualité de l'image médiatique repose sur l'efficacité du message, qui doit être univoque et susceptible d'être saisi de façon immédiate par le destinataire. Dans un contexte professionnel, le concepteur médiatique possède une connaissance approfondie des codes visuels et des caractéristiques des destinataires potentiels, ce qui lui permet d'atteindre efficacement le public cible. Pour l'élève, la création de messages visuels adressés à différents types de destinataires représente une occasion de se sensibiliser à l'influence des images médiatiques sur sa vie personnelle, de comprendre les valeurs qu'elles visent à promouvoir et de découvrir des codes visuels et des caractéristiques des destinataires potentiels, ce qu'il pourra réutiliser dans de nouvelles créations.

Pour créer des images médiatiques, l'élève s'engage dans une dynamique comparable à celle qui caractérise la création personnelle. La différence repose sur la fonction de communication de l'image, qui oriente la représentation, l'expression et la symbolisation selon l'information à transmettre aux destinataires. L'élève amorce son expérience de création médiatique en faisant des recherches sur la culture des destinataires. Il repère ensuite des codes visuels susceptibles de les atteindre, inventorie plusieurs idées, ébauche diverses hypothèses au moyen de croquis et précise son intention de création. Le choix et le traitement des matériaux – qu'ils soient traditionnels ou numériques –, le caractère des gestes transformateurs, l'utilisation du langage plastique et l'organisation des composantes de la réalisation sont travaillés en fonction du message à communiquer visuellement à un public récepteur. L'élève se ménage aussi des moments de recul pour s'assurer de l'adéquation entre son intention médiatique et l'image qu'il a créée, et pour valider l'efficacité de cette dernière auprès de destinataires témoins. En partageant son expérience de création médiatique et en rendant compte de ses façons de faire, l'élève intègre ses apprentissages et peut les réinvestir dans d'autres créations et dans des situations d'appréciation. Ainsi, l'articulation des composantes de la compétence s'inscrit dans un mouvement dynamique qui se manifeste à différents moments de l'expérience de création.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation s'inspirent des domaines généraux de formation et sont conçues de façon à mobiliser l'ensemble des ressources de la compétence. Elles exploitent des propositions de création signifiantes, riches et toujours plus complexes, qui tiennent compte du cheminement graphique et artistique de l'élève et peuvent donner lieu à de multiples réponses. La plupart du temps, l'élève travaille seul. Il transforme la matière, réelle ou numérique, dans un espace à deux ou à trois dimensions en faisant appel à sa mémoire, à l'observation ou à l'invention. Il a accès à des matériaux et à des outils artistiques traditionnels de qualité, auxquels s'ajoutent des matériaux et outils relatifs à la création numérique. Il est aussi capable de tenir compte de quelques codes visuels pour augmenter l'efficacité de son message. Il dispose d'une documentation diversifiée où il peut puiser pour enrichir ses images. À l'occasion, les situations de création l'amènent à exploiter les ressources disponibles dans son milieu : lieux de diffusion de la culture médiatique; créateurs; événements relatifs aux médias. Il fait de fréquents retours réflexifs sur son expérience, à partir des traces qu'il a consignées pour témoigner de son cheminement dans la dynamique de création. Il peut ainsi cerner les apprentissages qu'il a effectués et les stratégies qu'il a utilisées pour y arriver.

Compétence 2 et ses composantes

Exploiter des idées en vue d'une création médiatique

S'ouvrir à une proposition • Être attentif aux idées, aux images, aux émotions, aux sensations et aux impressions qu'elle suscite • Tenir compte des caractéristiques de son public cible • Garder des traces de ses idées • Explorer différentes façons de traduire ses idées en images et les adapter en fonction du public cible • Sélectionner des idées et anticiper son projet de création médiatique

Exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage plastique en fonction du public cible

Expérimenter des façons de matérialiser ses idées • Mettre à profit sa mémoire des gestes transformateurs et sa connaissance du langage plastique • Choisir les gestes et les éléments les plus signifiants en rapport avec son intention • Développer des modalités d'utilisation de ces gestes et de ces éléments pour les adapter au public cible

Rendre compte de son expérience de création médiatique

S'interroger sur son intention de création et son cheminement • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

Structurer sa réalisation médiatique

Réinvestir le fruit de ses expérimentations • Mettre en forme les éléments matériels et langagiers et les organiser en fonction du message à communiquer • Valider l'impact médiatique du message visuel auprès d'un public témoin • Réexaminer ses choix matériels et langagiers • Procéder à des ajustements • Raffiner, au besoin, certains éléments

Critères d'évaluation

- Cohérence entre la proposition de création, le développement des idées, la mise en forme et le résultat de sa création
- Efficacité de l'utilisation des gestes transformateurs
- Justesse de l'exploitation des propriétés des matériaux
- Traitement du langage plastique intégrant des codes visuels
- Efficacité de l'organisation des composantes dans le développement du message visuel
- Réalisation authentique intégrant des éléments originaux et expressifs
- Intégration des retours réflexifs au cours de l'expérience de création

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève exploite la dynamique de création de façon consciente et, la plupart du temps, autonome. Ses réalisations médiatiques témoignent d'un souci d'authenticité et d'une recherche d'originalité et d'expressivité. Elles contiennent l'information à communiquer et s'adressent à un public cible. Au cours du travail de création, l'élève cherche des idées avec ses pairs et l'enseignant, s'informe sur la culture des destinataires, consulte des sources documentaires et fait des croquis. À partir de techniques traditionnelles et numériques, il expérimente la transformation de divers matériaux, contrôle certains des gestes transformateurs, tire parti des propriétés des matériaux et des outils exploités, et utilise de façon personnelle des éléments du langage plastique. Tributaires de la culture du public cible et des exigences de l'information à communiquer, ses réalisations résultent d'une organisation cohérente des éléments qui les composent et intègrent des codes visuels propres à la communication par l'image. L'élève décrit et commente son expérience de création médiatique en faisant ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il anticipe le transfert de certains apprentissages dans des contextes analogues de création ou d'autres contextes disciplinaires.

COMPÉTENCE 3 Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques

Sens de la compétence

Apprécier une production plastique – œuvre d'art ou objet culturel du patrimoine artistique[5], image personnelle ou image médiatique –, c'est poser sur elle un regard sensible, critique et esthétique, et en explorer les diverses significations afin d'être en mesure de former et d'exprimer à son sujet un jugement personnel. Cet exercice permet d'approfondir la connaissance que l'on a de soi-même, de structurer son identité et de s'ouvrir à d'autres cultures. Le contact avec des réalisations artistiques variées – qu'il s'agisse des siennes, de celles de ses pairs ou de productions d'autres époques ou cultures – amène l'élève à accroître sa conscience artistique et sa sensibilité aux qualités expressives, symboliques, techniques et esthétiques d'une production plastique. Ce contact lui permet aussi de s'intéresser davantage aux œuvres et aux lieux culturels et de se doter de critères personnels d'appréciation qui guideront ses choix et lui permettront de devenir un spectateur sensible et averti.

Au moment où il aborde une œuvre, une image ou un objet du patrimoine artistique pour en faire l'analyse, l'élève est invité à s'en imprégner et à porter attention à ses réactions émotives et esthétiques. Il en repère les éléments constitutifs et en dégage la structure en tenant compte du contexte historique. Il relève certains éléments expressifs ou symboliques qui lui paraissent signifiants et il les met en relation avec l'effet que l'œuvre a produit sur lui. Il doit aussi tenir compte de critères déterminés au préalable et à la lumière desquels il pourra justifier son point de vue. L'ensemble de ce processus d'appréciation se réalise dans un esprit de respect à l'égard de l'œuvre, mais aussi des autres élèves et du regard qu'ils portent sur elle. En confrontant sa perception avec celle des autres, l'élève approfondit sa compréhension et nuance son jugement. Il fait de fréquents retours réflexifs sur son expérience, à partir des traces qu'il a consignées pour témoigner de son cheminement. Il peut ainsi expliquer ce qu'il a appris sur lui-même, sur les œuvres et sur les artistes, et décrire les moyens qu'il a utilisés pour apprendre.

Pour apprécier des productions plastiques, l'élève prend part à des activités d'observation et d'interprétation d'images et d'objets de différentes époques, civilisations et cultures et appartenant à des genres et à des courants esthétiques variés. Il peut également observer ses propres réalisations et celles de ses pairs. Cette observation se fait le plus souvent en classe, mais l'élève doit aussi avoir l'occasion de visiter des lieux d'exposition et de rencontrer des artistes pour prendre contact avec la matérialité des œuvres et se sensibiliser au processus créateur des artistes. Lorsqu'il s'agit d'images médiatiques, il est amené à analyser divers types de productions imprimées, télévisuelles et autres. Dans tous les cas, l'élève se réfère à une expérience culturelle adaptée à son âge, au contenu des œuvres et des réalisations observées et à quelques sources documentaires visuelles, numériques ou sonores. Il s'appuie sur des critères d'appréciation déterminés par les élèves et l'enseignant. Ces critères peuvent se rapporter au traitement du sujet ou de la proposition de création, à la transformation matérielle, à des éléments du langage plastique, aux émotions, sentiments ou impressions qu'il a ressentis ainsi qu'à des aspects du contexte historique. Pour ce qui est des réalisations médiatiques, il faut ajouter à ces critères l'impact du message et les façons de le concrétiser. L'élève communique son appréciation oralement ou par écrit, démontrant ainsi sa capacité à s'approprier les informations pertinentes et sa volonté de conférer à son appréciation un caractère personnel. Le fait de partager son expérience d'appréciation et de rendre compte de ses stratégies lui permet de prendre conscience de ses façons d'apprendre, de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir dans d'autres situations de création ou d'appréciation.

5. Le patrimoine artistique, héritage visuel de l'humanité et mémoire des hommes, comprend les œuvres d'art et les objets culturels qui témoignent du travail des artistes et des artisans au cours des siècles. Bien que la fonction d'origine des objets culturels soit d'abord utilitaire, ils sont dignes d'intérêt en raison de leurs qualités esthétiques, de leur dimension historique et de l'information qu'ils transmettent sur la société dont ils proviennent.

Compétence 3 et ses composantes

Analyser une œuvre ou une réalisation

S'imprégner de l'œuvre ou de la réalisation et y repérer des éléments matériels et langagiers • Dégager des éléments signifiants à partir de critères variés • S'il y a lieu, à l'aide de l'information mise à sa disposition, repérer des aspects historiques • Établir des liens entre ces éléments

Interpréter le sens de l'œuvre ou de la réalisation

Repérer des éléments expressifs et symboliques et établir un rapport avec l'effet ressenti • Mettre en relation les éléments retenus

Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

Revoir son interprétation préalable de l'œuvre en fonction de son contexte historique • Construire son argumentation en tenant compte de certains critères et communiquer son point de vue

Rendre compte de son expérience d'appréciation

Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

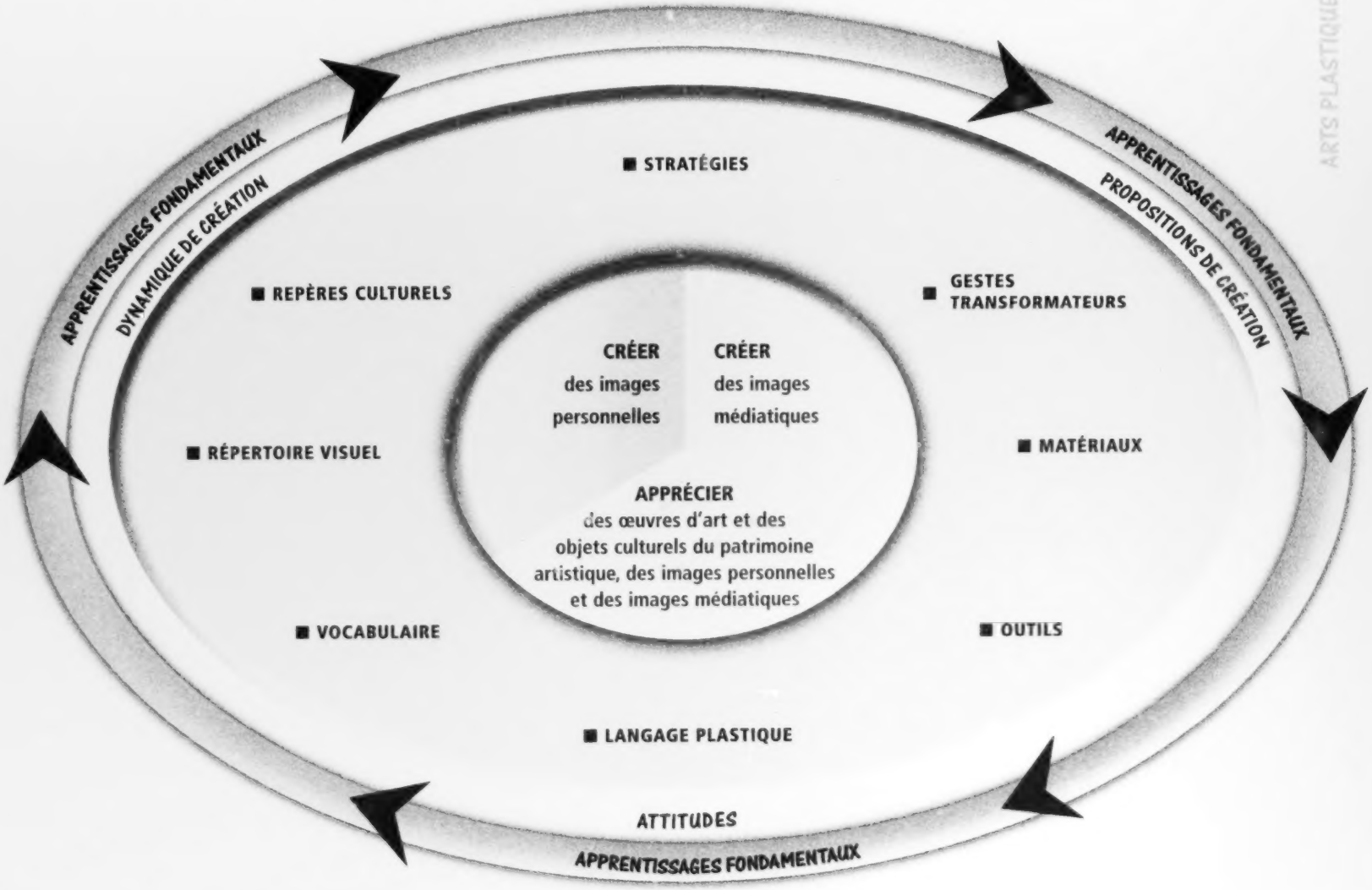
Critères d'évaluation

- Cohérence des liens entre les éléments constitutifs de l'image, ce que l'élève a ressenti et son appréciation
- Pertinence des aspects historiques repérés dans la réalisation
- Prise en compte des critères d'appréciation retenus
- Présence d'éléments personnels dans son interprétation
- Efficacité de l'utilisation du vocabulaire disciplinaire pour communiquer son appréciation
- Utilisation adéquate de la langue parlée et écrite pour communiquer son appréciation

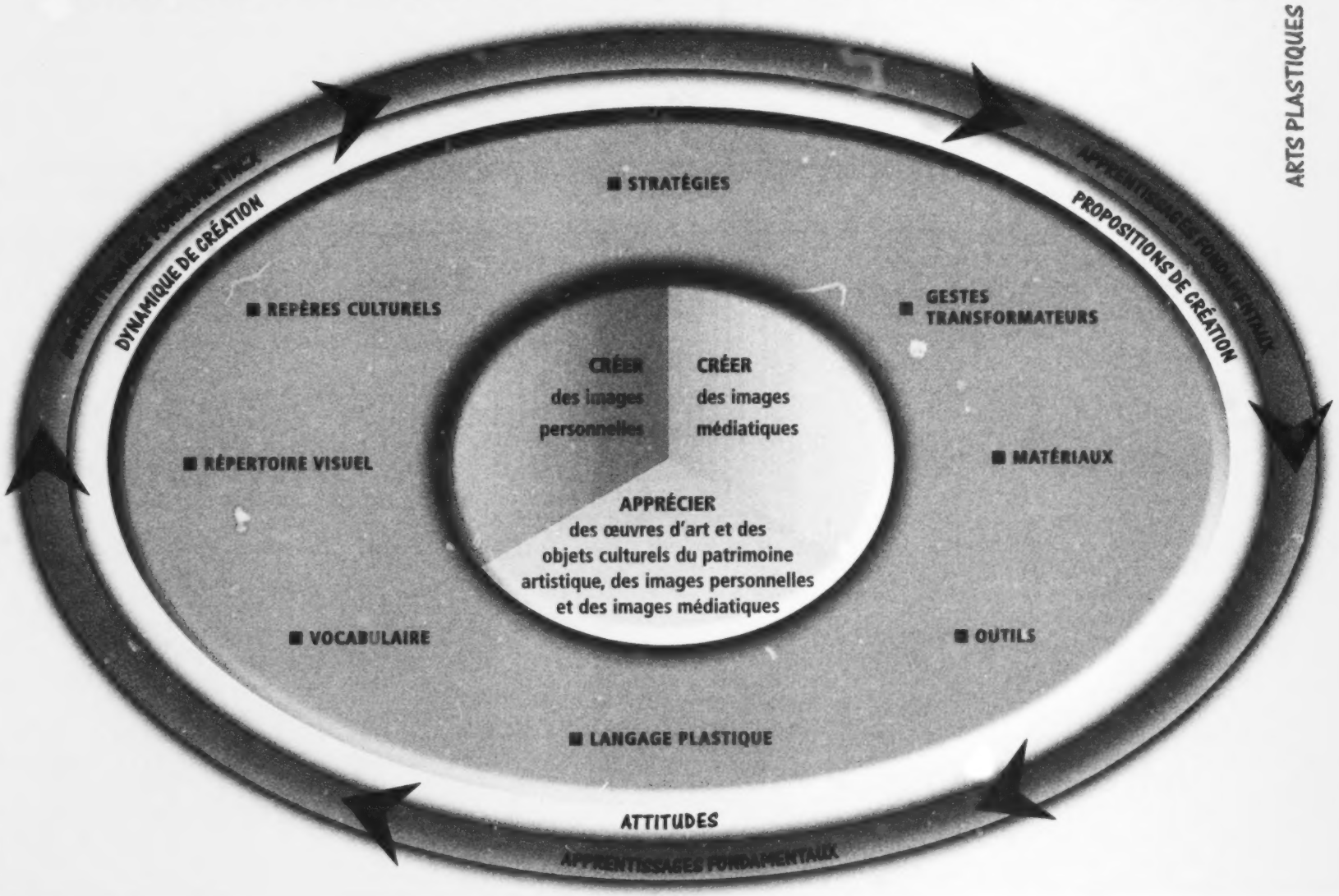
Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève discerne les éléments constitutifs d'une production artistique ainsi que les éléments symboliques et expressifs qui le touchent. Il met ces éléments en relation avec des aspects historiques et avec ce qu'il a ressenti. Il élabore son interprétation dans l'intention de la communiquer. Sa communication reflète une lecture personnelle de l'œuvre ou de la réalisation qui tient compte des critères préalablement définis, des informations complémentaires qu'il a trouvées et des commentaires qu'il a échangés avec les élèves et l'enseignant. Il prend en considération des aspects relatifs aux qualités expressives et symboliques de l'œuvre ainsi que le contexte dans lequel elle a été réalisée. Il utilise un vocabulaire approprié pour décrire et commenter son expérience d'appréciation et faire ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il s'intéresse aux propos des autres élèves et à la diversité des points de vue exprimés sur le plan éthique, esthétique et critique.

CONTENU DE FORMATION LIÉ AUX COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET AUX POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE



CONTENU DE FORMATION LIÉ AUX COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET AUX POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE



Programme de formation de l'école québécoise

Contenu de formation

Le contenu de formation[6] correspond à l'ensemble des ressources que l'élève s'approprie pour créer et apprécier des œuvres d'art ou des réalisations artistiques et qu'il utilise de façon autonome à la fin du cycle, dans des situations d'apprentissage complètes, complexes et signifiantes. Outre les éléments du contenu de formation énumérés ci-après, il faut considérer les points communs aux quatre disciplines artistiques, présentés dans la section consacrée au domaine des arts.

Stratégies

- *Recourir à la centration pour alimenter son imaginaire et faire naître des images intérieures*
- *Recourir à des techniques d'observation pour développer et enrichir sa perception des êtres et des choses*
- *Recourir à des techniques de mémorisation visuelle pour enrichir la représentation dans ses images*
- *Recourir à l'exploration des matériaux pour alimenter son imaginaire et faire naître des images intérieures*
- *Recourir à des solutions de dépannage lors d'un incident de parcours ou d'une difficulté technique*
- *Recourir à des points de référence objectifs et subjectifs pour personnaliser son interprétation d'une réalisation plastique*

6. Les éléments du contenu de formation en italique sont ceux qui s'ajoutent au secondaire. Les éléments qui sont en romain constituent un rappel des savoirs essentiels du programme du primaire qui peuvent être réinvestis au secondaire.

Gestes transformateurs, matériaux et outils

Les gestes transformateurs sont exploités au moyen de techniques, telles que le dessin, la peinture, le collage, la gravure, l'impression, le modelage, le façonnage et l'assemblage, auxquelles s'ajoutent, comme outils de création, l'ordinateur et ses périphériques. L'enseignant peut enrichir ce contenu selon les centres d'intérêt et les besoins de formation des élèves.

Gestes transformateurs	Matériaux	Outils
Tracer à main levée	Crayon feutre, pastel et fusain	Crayon électronique et tablette graphique, *logiciel de dessin*
Appliquer un pigment coloré : en aplat, à la tache et au trait	Gouache et encre	Brosse, pinceau, *porte-plume, plume à dessin*
Déchirer, entailler, découper, ajourer	Papier et carton	Ciseaux, *ciseau*
Coller des formes *en aplat* ou *en relief* sur un support	Colle, papier et carton	
Tracer en creux	*Matériaux souples*	*Gouge*
Imprimer	Objets divers avec gouache, monotype avec gouache et surfaces texturées	*Objets divers (éponge, peigne, ustensile, brosse à dents, etc.)*
Souder, pincer, *creuser*	*Matériaux malléables*	*Mirette, ébauchoir*
Plier, *froisser, façonner*	Papier et carton	
Fixer, *équilibrer des volumes*	Papier, carton et objets	
Numériser des images et des objets		*Numériseur*
Photographier		*Caméra numérique*
Enregistrer une image numérique		
Travailler une image numérique		*Logiciels de traitement de l'image*

Concepts et notions

Les concepts et les notions sont exploités de façon simultanée avec les gestes transformateurs lors de la mise en forme de l'image. L'enseignant peut enrichir ce contenu selon les centres d'intérêt et les besoins de formation des élèves.

Langage plastique (éléments)

Forme : *figurative, abstraite*

Ligne : dessinée, peinte, *incisée, tangible*

Couleur pigmentaire : couleurs primaires (jaune primaire, magenta, cyan), couleurs secondaires (orangé, vert, violet), couleurs chaudes, couleurs froides, *couleurs claires, couleurs foncées*

Couleur lumière : couleurs primaires (rouge, vert, bleu), intensité, contraste

Valeur : *dans les tons, dans les couleurs, dans les teintes*

Texture : textures variées

Motif : motifs variés

Volume : *réel*

Langage plastique (espace)

Organisation de l'espace : énumération, juxtaposition, superposition, répétition, alternance, symétrie, asymétrie

Représentation de l'espace : perspective avec chevauchement, perspective en diminution

Vocabulaire

Les termes énumérés ci-dessous sont particulièrement utiles à l'élève lorsqu'il fait des retours réflexifs sur ses expériences de création et d'appréciation, qu'il apprécie des œuvres ou des réalisations et qu'il communique son appréciation.

Gestes

Ajourer
Appliquer un pigment coloré (en aplat, à la tache, au trait)
Assembler
Coller
Déchirer
Découper
Dessiner
Entailler
Équilibrer
Façonner
Graver
Imprimer
Inciser
Peindre
Photographier
Pincer
Modeler
Numériser
Souder
Tracer à main levée
Tracer en creux

Matériaux

Crayon feutre
Encre de Chine
Encre de couleur
Fusain
Gouache
Pastel à l'huile
Pastel sec

Outils

Brosse
Caméra numérique
Ciseau
Ciseaux
Crayon électronique
Ébauchoir
Gouge
Mirette
Numériseur
Pinceau
Plume à dessin
Porte-plume
Tablette graphique

Techniques

Assemblage
Collage
Dessin
Façonnage
Gravure
Impression
Modelage
Peinture

Langage plastique

Éléments
- *Couleur lumière : couleurs primaires (rouge, vert, bleu), intensité, contraste*
- Couleur pigmentaire : couleurs primaires (jaune primaire, cyan, magenta), couleurs secondaires (orangé, vert, bleu), couleurs chaudes, couleurs froides, *couleurs claires, couleurs foncées*
- Forme : *figurative, abstraite*
- Ligne : *dessinée, peinte, incisée, tangible*

Motif
- Texture
- Valeur : *dans les tons, dans les couleurs, dans les teintes*
- Volume : *réel*

Organisation de l'espace
- Énumération, juxtaposition et superposition
- Répétition et alternance
- Symétrie et asymétrie

Représentation de l'espace
- *Perspective avec chevauchement*
- *Perspective en diminution*

Répertoire visuel faisant l'objet d'une appréciation

Les œuvres d'art et les objets culturels du patrimoine artistique proviennent des périodes suivantes : préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Renaissance, baroque, classicisme, romantisme et période contemporaine (mouvements modernistes et postmodernistes). Il peut s'agir également d'images médiatiques sélectionnées parmi des productions imprimées (affiches, photographies, pochettes de disques compacts, de vidéocassettes ou de vidéodisques), de productions télévisuelles (publicités, séquences d'émission, etc.) ou d'autres types de productions (vidéoclips, dessins animés, etc.). Les élèves doivent aussi se référer au contenu d'expositions qu'ils ont visitées ou aux œuvres d'un artiste invité à l'école.

Types de productions plastiques

- Réalisations d'élèves liées aux éléments disciplinaires abordés
- Réalisations d'élèves liées aux intentions éducatives des domaines généraux de formation
- Un minimum de *vingt œuvres* d'art et objets culturels tirés du patrimoine artistique, dont des images médiatiques et des productions numériques

Repères culturels

Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.

Éléments de l'histoire de l'art : contexte socioculturel (œuvres d'art, objets culturels et images médiatiques provenant de la culture québécoise et d'autres cultures); contexte historique (œuvres d'art, objets culturels et images médiatiques datant d'une autre époque); personnages et personnalités, etc.

Expériences culturelles : rencontres avec des artistes, des concepteurs médiatiques, des architectes, des cinéastes, des publicitaires, des designers, des graphistes, des infographes, des artisans, des créateurs de décors et de costumes, etc.

Lieux culturels : musées (beaux-arts, architecture, histoire, archéologie, ethnographie, etc.); galeries d'art; maisons de la culture; ateliers d'artistes; écoles de formation artistique; lieux patrimoniaux, etc.

Expositions : œuvres d'art et objets culturels du patrimoine artistique; métiers d'art; photographies; bandes dessinées; cinéma d'animation, etc.

Événements artistiques : performances; festival cinématographique, etc.

Carrières liées aux arts plastiques : artiste; concepteur médiatique; designer; architecte; photographe; cinéaste; réalisateur (télévision); vidéaste; graphiste; infographe; critique d'art; historien de l'art; illustrateur; créateur de bandes dessinées; artisan; enseignant d'arts plastiques; conservateur de musée; technicien en conservation et en restauration d'œuvres et d'objets d'art; éducateur de musée, etc.

Supports médiatiques : livres; revues; reproductions; diapositives; films; vidéocassettes; DVD; disques compacts; sites Web; spectacles multimédias; affiches; cartes d'invitation à des vernissages; publicités imprimées et télévisuelles; vidéoclips, etc.

Œuvres du répertoire visuel : voir la section *Répertoire visuel faisant l'objet d'une appréciation*.

Bibliographie

ALLARD, Michel et Bernard LEFEBVRE (dir.). *Musée, culture et éducation*, Montréal, MultiMondes, 2000, 197 p.

ARNHEIM, Rudolf. *La pensée visuelle*, Paris, Flammarion, 1976, 354 p.

BOUGHTON, D., E. EISNER et J. LIGTVOET (dir.). *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education*, New York, Teachers College Press, Columbia University, 1996, 330 p.

CHOKO, Marc H. *L'affiche au Québec : Des origines à nos jours*, Montréal, Éditions de l'Homme, 286 p.

COUTURE, Francine (dir.). *Les arts visuels au Québec dans les années soixante : La reconnaissance de la modernité*, Montréal, VLB, 1993, 341 p.

COUTURE, Francine (dir.). *Les arts visuels au Québec dans les années soixante : L'éclatement du modernisme*, Montréal, VLB, 1993, 424 p.

DE MEREDIEU, Florence. *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*, Paris, Bordas, 1994, 406 p.

DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et pédagogie : De l'iconoclasme à la culture des songes*, Paris, Le Sourire qui mord, 1976, 480 p.

GAGNON-BOURGET, Francine et France JOYAL (dir.). *L'enseignement des arts plastiques : Recherches, théories et pratiques*, Toronto, Société canadienne d'éducation par l'art, 2000, 215 p.

GAILLOT, Bernard-André. *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*, Paris, PUF, 1997, 291 p. (Collection L'Éducateur).

GARDNER, Howard. *Gribouillages et dessins d'enfants*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1980, 311 p.

GERVEREAU, Laurent. *Voir, comprendre, analyser les images*, 3e édition, Paris, Découverte (Repères), 2000, 192 p.

GIRARD, Francine. *Apprécier l'œuvre d'art : Un guide*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1995, 191 p.

GOSSELIN, Pierre. *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1993, 279 p.

GRAUER, Kit et Rita IRWIN (dir.). *Readings in Canadian Art Education*, Boucherville, Canadian Society for Education through Art, 1997, 256 p.

JOLY, Martine. *L'image et les signes. Approche sémiologique de l'image fixe*, Paris, Nathan, 1994, 191 p.

JULIEN, Louise et Lise SANTERRE (dir.). *L'apport de la culture à l'éducation*, actes du colloque de recherche « Culture et communication » tenu dans le cadre du Congrès de l'ACFAS en mai 2000, Montréal, Éditions Nouvelles (Culture et Communications Québec), 2001, 227 p.

KINDLER, Anna (dir.). *Child Development in Art*, Virginia, National Art Education Association, 1997, 194 p.

LAGOUTTE, Daniel (dir.). *Les arts plastiques : Contenus, enjeux et finalités*, Paris, Armand Colin, 1990, 174 p.

LEMERISE, Suzanne et Monique RICHARD (dir.). *Les arts plastiques à l'école*, Montréal, Logiques, 1998, 360 p.

LEVY, Pierre. *La machine Univers : Création, cognition et culture informatique*, Paris, Découverte, 1987, 240 p.

MINOT, Françoise. *Quand l'image se fait publicitaire : Approche théorique, méthodologique et pratique*, Paris, L'Harmattan, 2001, 254 p. (Collection Audiovisuel et communication).

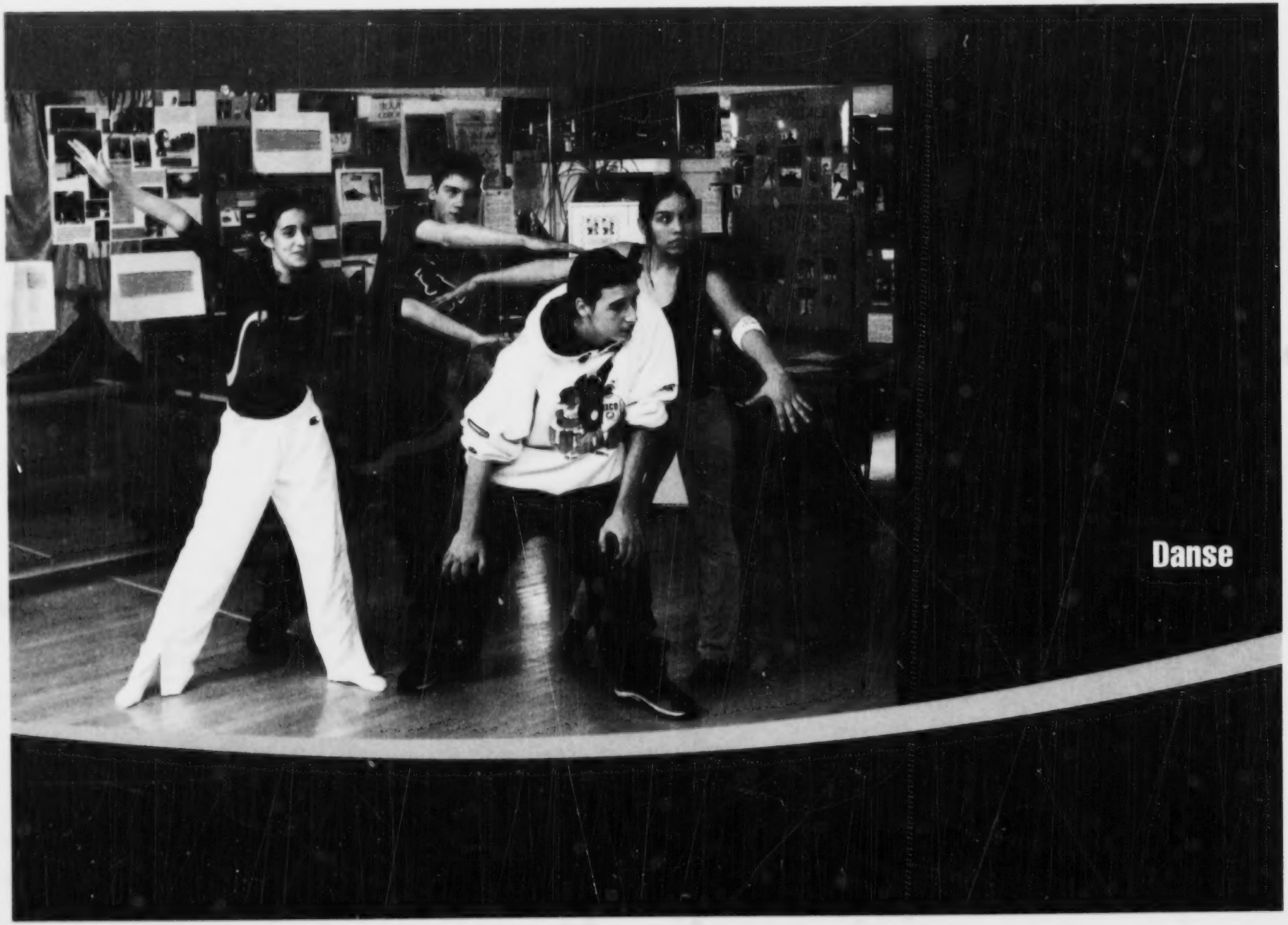
POISSANT, Louise (dir.). *Esthétique des arts médiatiques*, tome 1, Sainte-Foy, PUQ, 1995, 406 p.

POISSANT, Louise (dir.). *Esthétique des arts médiatiques*, tome 2, Sainte-Foy, PUQ, 1995, 488 p.

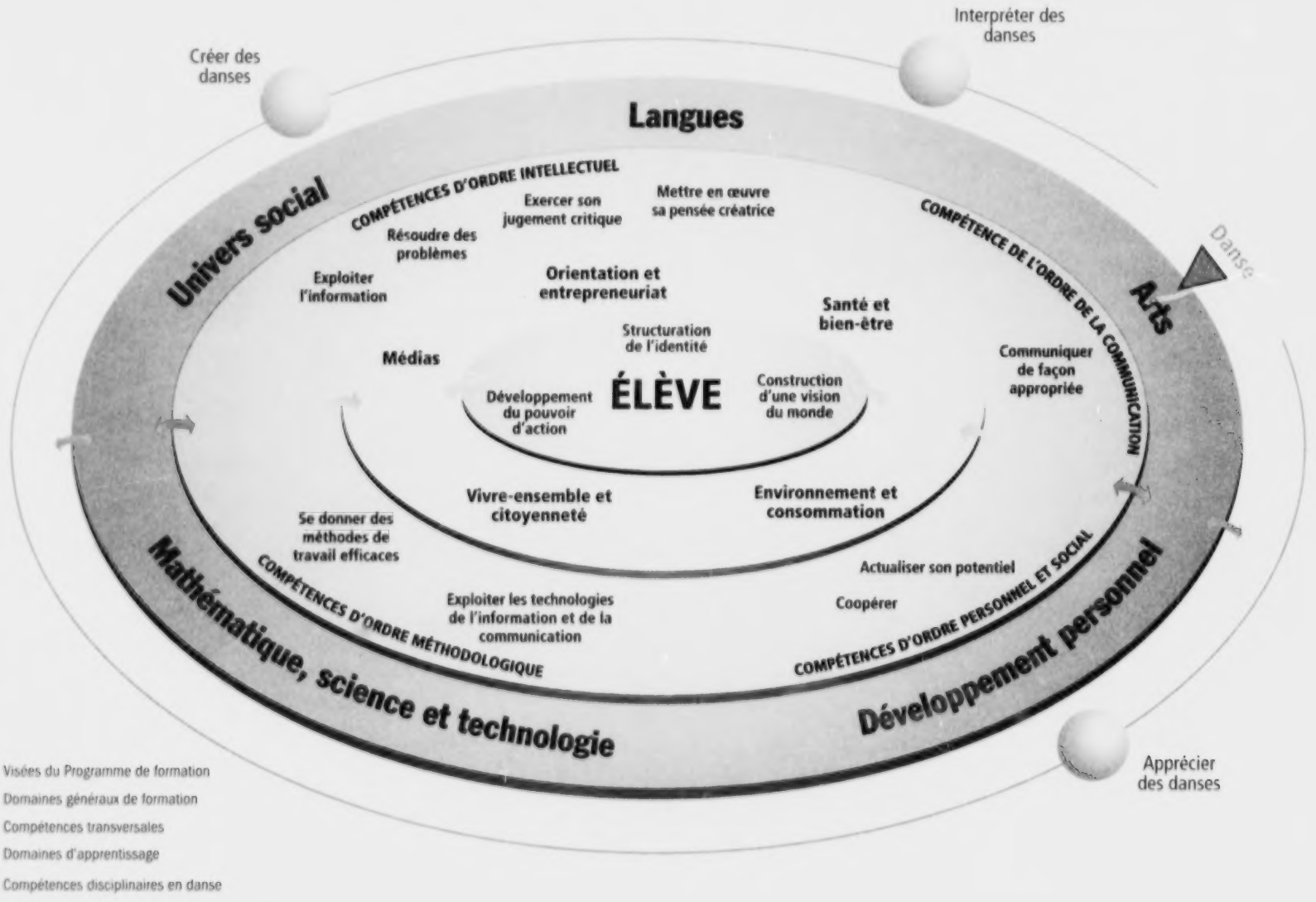
POPELARD, Marie-Dominique. *Ce que fait l'art*, Paris, PUF, 2002, 128 p. (Collection Philosophies).

SACCA, Elizabeth J. et Enid ZIMMERMAN (dir.). *Women Art Educators IV. Her Stories, Our Stories, Future Stories*, Boucherville, Canadian Society for Education through Art, 1998, 230 p.

SAINT-MARTIN, Fernande. *Sémiologie du langage visuel*, Montréal, PUQ, 1987, 307 p.


Danse

Apport du programme de danse au Programmede formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation de la discipline

Souvent qualifiée de prose du mouvement humain, la danse peut se définir comme l'art de produire et d'agencer des mouvements à des fins d'expression, de communication et de création. Elle est un langage universel qui permet à l'individu d'entrer en relation avec lui-même et avec son environnement en faisant appel à la pensée intuitive, à l'imagination, au jeu et à l'analogie. À la fois outil et médium, le corps humain se trouve par elle détourné de ses fonctions motrices utilitaires pour se faire porteur d'une subjectivité individuelle ou collective. Sensibilisé à ses propres réactions kinesthésiques et aux réactions qu'il fait naître chez l'observateur, il devient un instrument de connaissance de soi et du monde, un moyen d'expression et de communication privilégié. Plus particulièrement, c'est le jeu infini des rapports à l'espace, au temps et à l'énergie qui transforme la matière première qu'est le mouvement pour constituer les *mots* d'une écriture gestuelle. La danse ne serait cependant qu'expression spontanée sans le soutien de l'art chorégraphique, qui permet de structurer cette écriture et de la mettre en scène pour créer du sens. Intimement liée au rythme, la danse a occupé de multiples fonctions au cours des siècles : danse rituelle, danse sacrée, danse de divertissement, danse d'expression. Elle se situe au carrefour d'influences diverses et fait appel à différents langages pour se réinventer. L'amalgame de danses populaires et de danses codifiées révèle encore aujourd'hui la créativité de l'homme et la coexistence des formes du passé et du présent.

La formation en danse au secondaire s'inscrit dans la continuité des apprentissages réalisés au primaire, quelles que soient les disciplines artistiques auxquelles l'élève a été initié. Elle prend appui sur les apprentissages fondamentaux communs aux disciplines du domaine des arts, qu'elle vient approfondir et consolider. La communication, le plaisir, le risque, le jeu, l'aisance et le mieux-être corporels sont autant de voies d'accès à la danse. Amené à vivre des expériences multiples sur le plan affectif, cognitif, psychomoteur, social et esthétique, l'élève apprend à utiliser son corps pour exprimer par le mouvement ses idées et sa vision personnelle du monde. Il apprend aussi à accueillir celles des autres élèves et de divers chorégraphes. Il prend graduellement conscience de son pouvoir créateur et de ses qualités d'interprète et de spectateur. Il développe sa capacité à résoudre des problématiques artistiques complexes, raffine ses savoir-faire et enrichit ses savoirs disciplinaires. Il cultive ainsi son rapport à l'art et à la culture.

Le programme de danse s'articule autour de trois compétences complémentaires et interdépendantes :

- Créer des danses;
- Interpréter des danses;
- Apprécier des danses.

Ces compétences se développent de manière interactive, mais la place qu'elles occupent dans la formation est modulée en fonction de la nature même de la discipline. Ainsi, les apprentissages relatifs à la création et à l'interprétation demandent plus de temps en raison des exigences liées au développement d'habiletés psychomotrices complexes et à l'acquisition du langage, des principes et des outils propres à la danse. De son côté, la compétence *Apprécier des danses* est étroitement liée aux deux autres et se développe à mesure que l'élève consolide les apprentissages nécessaires pour créer et interpréter des danses, et ce, en fonction de son développement socioaffectif et intellectuel.

Lorsqu'il crée une danse, l'élève s'approprie une dynamique de création[1], exploite des propositions signifiantes et découvre les multiples possibilités qu'offre le langage de la danse, organisé autour des constituantes du mouvement humain et des procédés de composition. Il apprend à articuler et à raffiner son propos gestuel et chorégraphique en recourant à des éléments de structure et de technique. De son côté, l'interprétation lui permet de réinvestir et d'enrichir les acquis de l'expérience de création, d'accentuer la conscience qu'il a du potentiel d'évocation du langage gestuel et d'enrichir son bagage culturel par un contact direct avec les œuvres. En outre, le fait d'interpréter des danses devant un public[2] lui apprend à s'affirmer davantage et à exprimer ce qu'il est. Enfin, l'appréciation de danses appartenant à un répertoire chorégraphique diversifié, qui comprend principalement ses propres réalisations et celles de ses pairs, l'aide à exercer son esprit critique et à développer son sens esthétique.

La formation en danse offre également à l'élève l'occasion de se familiariser avec de nombreux repères culturels de son environnement immédiat, de même qu'avec ceux qui se rapportent aux œuvres qu'il interprète ou apprécie, et de les mettre en relation avec des repères culturels reliés à d'autres disciplines. La danse étant un art vivant, des activités telles que la fréquentation de lieux de diffusion de la danse et la rencontre avec des artistes et artisans associés à cet art jouent un rôle important pour le sensibiliser au processus de création artistique, l'aider à mieux comprendre les œuvres et lui faire découvrir la richesse de son environnement culturel. Le fait d'assister à la présentation d'une œuvre complète ou à un spectacle de danse lui permet de vivre en direct l'expérience esthétique que procure cet art et contribue de ce fait à le sensibiliser au domaine artistique. Cette perception renouvelée et enrichie du monde participe à la structuration de son identité personnelle et culturelle et le prépare à exercer son rôle de citoyen et de spectateur sensible et culturellement actif, qui fonde ses choix sur ses propres valeurs.

1. La dynamique de création est décrite de manière explicite dans la section de ce chapitre qui porte sur le domaine des arts.
2. En milieu scolaire, le public est généralement restreint; on parle plutôt d'une présentation devant un autre élève, une autre équipe, la classe ou d'autres classes. Occasionnellement, il peut s'agir d'un auditoire plus large comme les élèves de l'école, leurs parents ou le grand public.

Relations entre la danse et les autres éléments du Programme de formation

Le programme de danse participe de façon particulière aux visées du Programme de formation de l'école québécoise. Une réelle pratique artistique en danse exige de l'élève qu'il approfondisse sa perception de lui-même et du réel puisqu'il devient en quelque sorte la *matière première* de son art. C'est en faisant appel à son corps, à son imagination, à sa sensibilité et à sa culture qu'il traduit ce qu'il est et sa vision du monde lorsqu'il crée, interprète ou apprécie des danses. Ce faisant, il confronte sa vision du monde avec celles de ses camarades de classe, de chorégraphes ou d'autres créateurs. Il apprend ainsi à mieux se connaître, à connaître l'autre et à comprendre l'environnement dans lequel il évolue et interagit, autant de facteurs qui contribuent à développer son pouvoir d'action.

Le programme de danse fait partie de l'ensemble plus vaste que constitue le Programme de formation. Il doit donc être compris et utilisé selon une approche systémique qui permet d'établir des liens avec l'ensemble des autres éléments de ce programme : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres disciplines.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les propositions de création sont une porte d'entrée privilégiée vers les domaines généraux de formation. La planification et la réalisation de projets artistiques ou interdisciplinaires, l'appréciation de productions artistiques, le travail en équipe, l'interprétation d'œuvres ainsi que l'expression de points de vue sont autant d'actions qui permettent de répondre aux intentions éducatives ciblées par chacun de ces domaines et de les exploiter. Les thèmes abordés peuvent toucher des aspects auxquels l'élève doit faire face dans son environnement personnel, physique et social. Certains domaines généraux de formation se prêtent plus naturellement au traitement de problématiques qui ont de tout temps interpellé la danse, comme les domaines *Santé et bien-être* (affirmation de soi), *Vivre-ensemble et citoyenneté* (rapports égalitaires, discrimination, exclusion) et *Environnement et consommation* (mode de vie, répartition de la richesse).

Relations avec les compétences transversales

Grâce à la création, à l'interprétation et à l'appréciation de danses, l'élève développe l'ensemble des compétences transversales, particulièrement celle qui consiste à mettre en œuvre sa pensée créatrice, à laquelle se trouve étroitement associée la capacité à résoudre des problèmes de nature artistique. En sollicitant différentes formes d'intelligence[3] et en valorisant un rapport intime avec soi, la danse apparaît aussi comme un moyen privilégié pour apprendre à mieux actualiser son potentiel. Par ailleurs, la réalisation de projets artistiques exige de l'élève qu'il exploite l'information, notamment lorsqu'il est à la recherche d'une proposition personnelle de création, et qu'il se donne des méthodes de travail efficaces pour les mener à terme. L'utilisation, au besoin, de nouveaux outils technologiques lui permettra d'enrichir ses modes de création, de représentation ou d'analyse de la danse et lui facilitera la tâche lorsqu'il mènera des recherches ou consultera des sources d'information. Les situations de création de groupe représentent en outre de belles occasions d'apprendre à coopérer puisqu'elles comportent une large part de collaboration, de partage des tâches et de confrontation d'idées. Enfin, lorsqu'il apprécie une œuvre chorégraphique, l'élève est appelé à exercer son jugement critique et à communiquer son point de vue de façon appropriée.

Relations avec les domaines d'apprentissage

La danse recèle un grand potentiel de liens avec les autres disciplines du domaine des arts du fait qu'elles partagent une même dynamique de création et des compétences similaires. Des liens peuvent aussi être faits avec chacun des autres domaines du Programme de formation. Ils ne peuvent être évoqués ici qu'à titre d'illustration, car plusieurs seront découverts au fil des expériences.

Ainsi, la réflexion, le questionnement et le dialogue dans une perspective de connaissance de soi et d'épanouissement personnel, qui sont le propre de disciplines comme l'enseignement moral ou l'enseignement religieux, aident l'élève à établir un contact avec lui-même. Or, ce contact est indispensable au développement du langage artistique. Un rapprochement est également possible entre la danse et l'éducation physique et à la santé en ce sens que, comme cette discipline, elle se caractérise par l'utilisation du corps et du mouvement et fait appel à toutes les dimensions de la personne, mais à des fins de création ou d'interprétation artistique plutôt que d'activité physique.

Certaines connaissances d'ordre scientifique sont utiles lorsque vient le moment d'exploiter et d'expérimenter des éléments du langage et de la technique de la danse, plus

3. Selon la théorie des intelligences multiples élaborée par Howard Gardner.

particulièrement les aspects biomécaniques et les dimensions organiques du corps humain. Par ailleurs, l'analyse d'œuvres chorégraphiques permet de contextualiser des apprentissages faits dans le domaine de l'univers social, ces œuvres témoignant notamment des actions humaines sur un territoire. Enfin, l'élève ne peut rendre compte de son expérience de création, d'interprétation ou d'appréciation sans mettre à profit les compétences liées à la communication orale ou écrite qu'il développe dans la classe de français, langue d'enseignement, ou d'anglais, langue seconde.

Ces quelques exemples montrent l'intérêt des liens qui peuvent être établis entre les différentes composantes du Programme de formation. Ils témoignent aussi de leur valeur ajoutée dans la formation de base de l'élève, puisqu'ils favorisent le transfert et l'ancrage de ses apprentissages, l'élaboration de sa vision du monde et l'enrichissement de sa culture.

Contexte pédagogique

Pour que les différentes dimensions d'une pratique artistique puissent s'actualiser pleinement dans un contexte scolaire, il importe que l'on prête attention au climat pédagogique dans lequel le jeune évolue.

La classe de danse, un lieu dynamique

La classe de danse est un lieu dynamique et sécurisant où l'élève se sent à l'aise pour exprimer ce qu'il est, notamment dans les situations d'appréciation, et pour relever les défis liés à la création et à l'interprétation de danses. Elle devient un laboratoire où sont valorisées l'exploration de nouveaux terrains et la prise de risques. L'élève y découvre l'importance, pour la réalisation de projets artistiques communs, d'attitudes comme l'écoute de soi et des autres, l'ouverture, la tolérance, le partage. Il y apprend aussi, avec la persévérance et l'engagement que demande tout travail de création et d'interprétation, le sens de la rigueur et le souci du dépassement. L'aménagement physique est fonctionnel, adapté aux exigences de la création chorégraphique et conçu de façon à favoriser l'expression, l'interprétation, la communication et l'autonomie. L'élève y a accès à des ressources artistiques et culturelles de qualité, de même qu'à des ressources documentaires diversifiées. Livres d'art, vidéos et films sur la danse sont autant d'outils mis à sa disposition. Les activités qui s'y déroulent trouvent un prolongement à l'extérieur de ses murs. En effet, pour que l'élève puisse établir un contact avec son environnement culturel et s'éveiller à des perspectives de carrière, il importe qu'il ait l'occasion de fréquenter des lieux de diffusion de la danse ainsi que d'autres lieux culturels comme des musées ou des centres culturels et qu'il puisse participer, à l'école ou ailleurs, à des activités auxquelles sont associés des artistes et autres créateurs du domaine de la danse.

Des situations d'apprentissage complexes et signifiantes

Les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent permettre d'explorer la plus large gamme possible d'expériences sensorielles, kinesthésiques, motrices et ludiques. Suffisamment signifiantes pour intéresser les élèves, susciter des réponses personnelles et générer une création, elles peuvent être familières, métaphoriques ou fantaisistes. Elles s'inspirent de thématiques tirées des domaines généraux de formation, des champs d'intérêt de l'élève, de repères culturels ou d'autres disciplines. Elles se complexifient au cours du cycle. L'accent porte sur l'authenticité et la recherche d'originalité[4] et d'expressivité dans la création comme dans l'interprétation.

Une situation d'apprentissage est complexe dans la mesure où elle ne se limite pas à une simple répétition mécanique de manifestations d'habiletés motrices et où elle offre la possibilité de faire des choix parmi une variété d'avenues possibles plutôt que d'appeler une réponse univoque. Elle exige un traitement de haut niveau représentant, pour l'élève, un défi qui mobilise des savoirs et des savoir-faire disciplinaires adaptés à ses capacités psychomotrices et cognitives. Enfin, elle engendre une multitude d'activités signifiantes où des liens se tissent entre les trois compétences. Par exemple, un élève pourrait être amené à jouer le rôle de critique ou de notateur au sein d'une équipe de création. L'apprentissage de l'extrait d'une danse tirée du répertoire québécois contemporain pourrait mener à une recherche sur un artiste ou une époque et certains des apprentissages ainsi réalisés pourraient alors être réinvestis dans un travail de création. Certaines situations, telle l'élaboration de courts ou de longs projets

4. En milieu scolaire, la réalisation est authentique et originale lorsqu'elle témoigne d'une recherche personnelle et engagée de la part de l'élève et qu'elle tend vers le dépassement des clichés.

chorégraphiques en interprétation ou en création, génèrent de nombreuses interactions qui se situent à plusieurs niveaux. L'élève est alors appelé à jouer plus d'un rôle : tour à tour chorégraphe, interprète et répétiteur, il expérimente divers acquis corporels et repousse ses propres limites motrices, expressives et artistiques.

L'enseignant : un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel

L'enseignant en danse joue un rôle important pour amener le jeune à s'engager de façon personnelle dans sa formation artistique et pour l'encourager à adopter les attitudes essentielles à l'exercice de la pensée créatrice : ouverture et réceptivité à son environnement personnel et social, centration, curiosité, prise de risques, coopération, etc. Il agit comme un guide auprès de ses élèves : il leur fait découvrir les richesses du mouvement, s'ajuste à leur degré d'habileté et à leurs besoins et leur apprend à devenir plus présents à l'égard de l'interaction qui s'établit entre l'intention expressive, les sensations internes de leur corps en mouvement et les informations externes de leur environnement. Pédagogue et expert, il prend appui sur ses connaissances du développement psychomoteur, artistique et cognitif de l'adolescent et sur sa formation dans la discipline pour cibler des apprentissages signifiants. Il aide aussi chaque élève à prendre conscience de son style d'apprentissage et de ses manières de faire. Il soutient la dynamique de création et la démarche dans laquelle l'élève est engagé et il met à profit son bagage chorégraphique pour amener l'élève à élargir son répertoire gestuel. Il agit comme animateur lorsqu'il encourage la réflexion et les échanges d'idées entre les élèves. Enfin, l'enseignant est un *passeur culturel*[5] : capable de communiquer sa passion pour l'art et de jeter des ponts entre le passé, le présent et le futur, il amène l'élève à établir des liens entre différentes œuvres chorégraphiques du passé et du présent et à les mettre en relation avec des manifestations de la diversité culturelle.

L'élève : acteur et responsable de ses apprentissages

L'élève, quant à lui, est le premier responsable de son apprentissage. Soutenu par l'enseignant, qui encourage son autonomie et l'aide à s'engager dans une démarche réflexive, il explore les phases et les mouvements de la dynamique de création en portant une attention particulière à la personnalisation, à l'authenticité et à la recherche d'originalité et d'expressivité dans ses réponses. Il fait preuve d'ouverture et de persévérance dans sa recherche et ses choix. Il n'hésite cependant pas à les évaluer lorsque vient le moment de prendre du recul pour réfléchir sur le sens de sa réalisation et sur le processus qui y a conduit. Il consigne des traces de ses expériences de création, d'interprétation et d'appréciation. Il peut ainsi prendre conscience des moyens et des stratégies qu'il a utilisés et les réinvestir dans des situations analogues ou dans d'autres contextes.

L'évaluation comme aide à l'apprentissage

L'évaluation doit avant tout être conçue comme une aide à l'apprentissage. Elle suppose, à travers chaque situation d'apprentissage, une régulation qui permet d'apporter les ajustements nécessaires au développement des compétences. Pour cette raison, il est plus juste de parler d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Cette régulation peut être faite par des observations directes ou encore par des observations consignées à l'aide de listes de vérification, de grilles d'autoévaluation ou de coévaluation. L'usage d'autres outils de consignation, comme le portfolio sur support numérique, est recommandé pour enregistrer certaines créations ou interprétations d'œuvres plus significatives. L'enseignant et l'élève seront ainsi en mesure de voir une progression dans le développement des compétences et de réajuster, s'il y a lieu, les moyens utilisés pour atteindre le niveau de développement attendu en fin de cycle.

5. L'expression est de Jean-Michel Zakhartchouk et est tirée de *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 126 p.

COMPÉTENCE 1 Créer des danses

Sens de la compétence

Créer une danse, c'est donner, par le mouvement, une forme concrète et intentionnelle à une idée, à des sensations ou à des émotions. Cela exige de l'élève qu'il s'engage dans un processus qui va de la conception à la réalisation, en passant par l'expérimentation. La création de danses variées, qui traduisent sa personnalité, son vécu, ses aspirations et sa vision du monde, permet à l'élève de développer sa créativité et de la mettre à profit dans différents contextes. En s'engageant dans la dynamique de création, il mobilise ses ressources personnelles et culturelles, et active simultanément sa pensée divergente et sa pensée convergente dans des situations toujours plus complexes. Il approfondit progressivement sa manière d'exploiter le langage de la danse en ayant recours aux éléments de mouvement (corps, temps, espace, énergie) pour inventer sa propre gestuelle. Il se familiarise avec les principes de la création chorégraphique et apprend à utiliser les outils propres à la discipline pour raffiner son propos. À l'occasion, ses créations répondent à une intention de communication s'adressant à un destinataire cible. Le fait de présenter sa danse et de partager avec ses camarades de classe des aspects de son expérience de création lui permet de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir dans d'autres créations et dans l'interprétation ou l'appréciation de danses.

Les composantes de cette compétence en décrivent les principales dimensions. Elles s'inscrivent dans un mouvement dynamique et peuvent se manifester simultanément ou à différents moments de l'expérience. En effet, tout au long de la démarche, l'élève est appelé à exploiter des idées de création ou des éléments du langage de la danse et de la technique du mouvement, à structurer sa création, à la revoir et à rendre compte de son expérience.

Pour amener l'élève à mobiliser l'ensemble des ressources nécessaires à l'exercice de la compétence, les situations d'apprentissage et d'évaluation s'inspirent des domaines généraux de formation. Elles doivent se prêter à diverses expériences d'improvisation libre ou structurée, de durée variable, ou à des expériences de composition. La prise en compte de différents paramètres (lieux, objets scénographiques et supports diversifiés), y compris les technologies de l'information et de la communication, fait également partie des balises à considérer. L'élève est invité à recourir à un système personnel de représentation du langage chorégraphique (croquis, dessins, notation, utilisation d'outils informatiques) pour soutenir ses choix. La plupart du temps, il est en interaction avec ses camarades de classe : il travaille en petit groupe ou avec un partenaire, mais il est parfois aussi appelé à créer seul. Les interventions de l'enseignant visent, pour leur part, à développer chez lui une plus grande autonomie. Lorsqu'il crée, l'élève est amené à utiliser des ressources documentaires et artistiques diversifiées qui comprennent, à l'occasion, les ressources culturelles disponibles dans son milieu : lieux de diffusion de la danse, centres de documentation, artistes de la danse. Enfin, les situations de création prévoient des moments où l'élève peut consigner, à l'aide de certains outils, des traces de ses expériences, qui témoignent de la dynamique de création comme de son résultat.

Compétence 1 et ses composantes

Exploiter des idées en vue d'une création chorégraphique

S'ouvrir à une proposition • Être attentif aux images, aux émotions, aux sensations et aux impressions qu'elle suscite • Garder des traces de ses idées • Explorer différentes façons de traduire ses idées de création en mouvements • Sélectionner les idées de mouvements qui retiennent son intérêt et anticiper son projet de création

Exploiter des éléments du langage de la danse et de la technique du mouvement

Expérimenter, par l'improvisation, des éléments du langage et de la technique de la danse • Mettre à profit son répertoire gestuel • Choisir les éléments les plus signifiants en rapport avec son intention de création et mettre au point des modalités d'utilisation de ces éléments

Rendre compte de son expérience de création chorégraphique

S'interroger sur son intention de création et sur son cheminement • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

Structurer sa création chorégraphique

Faire des essais d'enchaînement de séquences de mouvements et expérimenter les procédés de composition • Organiser le contenu de ses improvisations gestuelles en fonction de son intention de création • Examiner ses choix chorégraphiques et procéder à des ajustements • Raffiner, au besoin, certains éléments de sa création

Critères d'évaluation

- Cohérence entre la proposition de création, le développement des idées, le processus d'élaboration et le résultat de sa création
- Utilisation variée des éléments du langage de la danse
- Personnalisation du traitement des éléments du langage de la danse
- Originalité dans le traitement des éléments chorégraphiques
- Cohérence de l'organisation des éléments chorégraphiques choisis
- Intégration de retours réflexifs au cours de l'expérience de création

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève exploite la dynamique de création de façon consciente. Ses réalisations traduisent sa perception du réel; elles sont authentiques et témoignent d'une recherche d'originalité et d'expressivité. Elles reflètent l'évolution de ses champs d'intérêt d'ordre social, culturel, affectif et cognitif. Au cours du travail de création, l'élève cherche des idées et explore, de façon personnelle et diversifiée, des éléments du langage de la danse et des éléments de la technique, et ce, en fonction de son intention de création. Pour assurer la progression de son intention de création, il établit des liens entre ses idées et ses choix gestuels et chorégraphiques. Ses réalisations résultent d'une organisation cohérente et pertinente des éléments qui les composent. Il procède à certains ajustements pour raffiner sa création. Celle-ci se fait presque toujours en interaction et en coopération avec d'autres élèves. Il décrit et commente son expérience de création en faisant ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il anticipe le transfert de certains apprentissages dans des contextes analogues ou d'autres contextes disciplinaires.

COMPÉTENCE 2 Interpréter des danses

Sens de la compétence

Interpréter une danse, c'est la recréer avec une intention de communication. De nature fugitive et éphémère, la danse révèle son sens à travers l'interprétation qui en est faite. Le fait de s'approprier les mouvements d'une danse pour la faire vivre requiert, outre diverses habiletés physiques, une compréhension des caractéristiques sensorielles et expressives du mouvement. Lorsque l'élève interprète une danse, ses ressources expressives et motrices deviennent ses instruments pour communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations, qu'il s'agisse des siens ou de ceux d'un chorégraphe. L'appropriation du caractère expressif d'une œuvre, de son contenu chorégraphique et de la technique du mouvement constitue une dimension importante de cette compétence. L'élève partage sa manière d'exploiter le langage, les principes et les outils propres à la danse avec le chorégraphe, qui peut être un artiste professionnel, l'enseignant, un autre élève ou un groupe d'élèves. Cette incursion dans l'univers d'une autre personne par la médiation du corps et du mouvement lui permet d'explorer et d'expérimenter d'autres façons d'exprimer, de ressentir, de raconter et de représenter les choses. Lorsqu'il porte sur ses propres créations, le travail d'interprétation amène l'élève à préciser et approfondir son intention de création, en l'enrichissant d'une intention de communication et en cherchant à la traduire avec une plus grande qualité d'expression.

L'interprétation de différents types de danses sensibilise l'élève à une diversité d'œuvres chorégraphiques et l'éveille au monde de la production chorégraphique. Cette expérience enrichit son bagage technique, langagier et culturel. En outre, le fait de collaborer occasionnellement à différentes étapes de la production d'une représentation chorégraphique devant public, dans laquelle il est également interprète, contribue à lui faire découvrir le monde de la production artistique et les réalités qui lui sont propres. Enfin, en rendant compte de son expérience d'interprétation et de ses façons de faire, l'élève intègre mieux ses apprentissages et peut les réinvestir dans l'interprétation, la création ou l'appréciation d'autres œuvres chorégraphiques. Ainsi, l'articulation des composantes de la compétence s'inscrit dans un mouvement dynamique et peut se manifester à différents moments de l'expérience d'interprétation.

Pour développer cette compétence, l'élève interprète ses propres créations et celles des autres. Il puise également des extraits de danses dans un large répertoire d'œuvres de divers genres et styles, provenant de périodes artistiques, d'époques et de cultures variées. Ces extraits, dont les niveaux de complexité varient, portent sur des thèmes qui correspondent aux axes de développement des domaines généraux de formation ou encore à des problématiques traitées dans d'autres disciplines. Ils tiennent compte du développement psychomoteur, affectif, social et intellectuel de l'élève. Pour interpréter ces danses, l'élève prend en considération différents paramètres : les espaces scénique et scénographique de même que des supports diversifiés, y compris les technologies de l'information et de la communication. Occasionnellement, il interprète ses danses devant public. La plupart du temps, il est en interaction avec ses camarades de classe : il travaille en petit groupe, avec un partenaire ou, à l'occasion, en grand groupe. Il utilise des ressources documentaires et artistiques diversifiées (vidéos et films sur la danse) et, de façon ponctuelle, les ressources culturelles disponibles dans son milieu (lieux de diffusion de la danse, centres de documentation, artistes de la danse). Finalement, des moments sont prévus pour lui permettre de consigner des traces de ses expériences d'interprétation qui témoignent de la démarche et de son résultat.

Compétence 2 et ses composantes

S'approprier le contenu chorégraphique de la danse

S'imprégner de l'œuvre et repérer les éléments du langage, de la technique et de la structure de la danse • En dégager le sens et, s'il y a lieu, les aspects historiques qui ont une incidence sur l'interprétation • Expérimenter globalement les phrases de mouvements et utiliser des stratégies d'analyse du mouvement et de mémorisation

Exploiter des éléments de la technique du mouvement

Expérimenter les principes fondamentaux du mouvement en rapport avec l'œuvre ou la réalisation • Mettre à profit ses ressources et ses expériences sensorielles et kinesthésiques et adapter ses acquis techniques au mouvement • Préciser les qualités motrices, rythmiques et dynamiques nécessaires à l'exécution du mouvement dansé et enchaîner les phrases de mouvements en respectant la structure de la danse

Rendre compte de son expérience d'interprétation chorégraphique

S'interroger sur son intention de communication • Repérer les éléments de son expérience d'interprétation et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

Respecter les conventions relatives à l'unité de groupe

Être à l'écoute des autres et mettre en pratique les conventions préétablies • Ajuster ses mouvements à ceux des autres

S'approprier le caractère expressif de la danse

Expérimenter les éléments expressifs qui se dégagent de l'œuvre ou de la réalisation • Les adapter à l'interprétation ou à l'intention du créateur, s'il y a lieu • Mettre à profit ses ressources expressives en tenant compte du caractère de la danse et de son intention de communication

Critères d'évaluation

- Fluidité de l'enchaînement des phrases de mouvements en accord avec le contenu chorégraphique
- Efficacité de l'utilisation des éléments de technique propres au contenu chorégraphique
- Efficacité de la mobilisation de ses ressources personnelles d'interprétation
- Constance dans l'application des conventions relatives au mouvement de groupe
- Intégration de retours réflexifs au cours de l'expérience d'interprétation

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève enchaîne les phrases de mouvements de façon continue en intégrant des éléments de la technique du mouvement. Il adapte ses acquis techniques aux exigences de la danse. Son interprétation traduit des intentions expressives claires et personnelles qui allient ses préoccupations d'ordre affectif, cognitif et socioculturel. Elle révèle le caractère expressif et le style de la danse choisie, dont la durée est variable. L'élève ajuste son interprétation aux mouvements et aux déplacements collectifs tout en respectant les conventions relatives à l'unité de groupe. L'interprétation se fait presque toujours en interaction et en coopération avec des pairs. L'élève décrit et commente son expérience d'interprétation en faisant ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il anticipe le transfert de certains apprentissages dans des contextes analogues ou d'autres contextes disciplinaires.

COMPÉTENCE 3 Apprécier des danses

Sens de la compétence

Apprécier une danse, c'est poser sur elle un regard critique et esthétique, ce qui suppose que l'on adopte une attitude réceptive pour en explorer les diverses significations, que l'on accepte d'entrer en communication avec elle et de se laisser atteindre par elle. Le contact avec des réalisations artistiques variées – qu'il s'agisse des siennes, de celles de ses pairs ou d'œuvres provenant d'un répertoire diversifié – amène l'élève à accroître sa conscience artistique et sa sensibilité aux qualités expressives, symboliques, techniques et esthétiques d'une œuvre chorégraphique. Il apprend à mieux se connaître, enrichit son identité culturelle et s'ouvre à d'autres cultures. Cela lui permet en outre de s'intéresser davantage aux œuvres chorégraphiques et aux lieux culturels et de se doter de critères personnels d'appréciation qui guideront ses choix et l'aideront à devenir un spectateur sensible et averti.

Au moment où il aborde une œuvre pour en faire l'analyse, l'élève est invité à s'en imprégner et à porter attention à ses réactions émotives et esthétiques. Il en repère les éléments constitutifs et la structure, en tenant compte du contexte historique. Il dégage certains éléments expressifs ou symboliques qui lui paraissent signifiants et il les met en relation avec l'effet que l'œuvre a produit sur lui. Il fait ainsi appel à ses expériences, à sa sensibilité esthétique et à ses connaissances artistiques pour construire son appréciation de l'œuvre. Il doit aussi tenir compte de critères déterminés au préalable par les élèves ou l'enseignant et à la lumière desquels il pourra justifier son point de vue. L'ensemble de ce processus d'appréciation se réalise dans un esprit de respect à l'égard de l'œuvre, mais aussi des autres élèves et du regard qu'ils portent sur elle. En confrontant sa perception avec celle des autres, l'élève approfondit sa compréhension et nuance son jugement. Il doit expliquer ce qu'il a appris sur lui-même, sur les œuvres et sur les artistes, et décrire les moyens qu'il a utilisés pour apprendre. Le fait de partager son expérience d'appréciation et de rendre compte de ses stratégies lui permet de prendre conscience des apprentissages qu'il a effectués, de mieux les intégrer et de les réinvestir dans d'autres situations de création, d'interprétation ou d'appréciation.

Pour mobiliser l'ensemble des ressources nécessaires au développement de cette compétence, l'élève prend part à des activités d'observation d'extraits d'œuvres chorégraphiques qui peuvent comprendre ses propres réalisations et celles des autres élèves. Il se réfère à une expérience culturelle adaptée à son âge et à quelques sources documentaires visuelles, sonores ou numériques qu'il choisit lui-même ou qui sont proposées par l'enseignant ou par un autre élève. Il s'appuie sur des critères d'appréciation qui peuvent se rapporter, selon le cas, au traitement du sujet ou de la proposition de création, à l'utilisation des éléments du langage de la danse ou de la technique du mouvement ainsi qu'aux émotions, sentiments ou impressions qu'il a ressentis. Ces critères peuvent également être liés à certains aspects historiques de l'œuvre. Il cherche à s'approprier l'information pertinente et s'efforce de personnaliser sa réponse. La plupart du temps, l'élève apprécie une œuvre en comparant ses observations avec celles des autres élèves de la classe et en partageant avec eux sa perception de l'œuvre. Il peut aussi parfois le faire seul, en s'exprimant oralement ou par écrit. Il fait alors appel à ses compétences langagières tout en veillant à utiliser un vocabulaire disciplinaire approprié.

Compétence 3 et ses composantes

Analyser une danse ou un extrait de danse

S'imprégner de l'œuvre et repérer ses éléments constitutifs • Dégager des éléments signifiants à partir de critères variés • S'il y a lieu, à l'aide de l'information mise à sa disposition, repérer des aspects historiques • Établir des liens entre ces éléments

Interpréter le sens de la danse ou de l'extrait

Repérer des éléments expressifs et symboliques et établir un rapport avec l'effet ressenti • Mettre en relation les éléments retenus

Rendre compte de son expérience d'appréciation

Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

Revoir son appréciation préalable de l'œuvre en fonction de son contexte historique • Construire son argumentation en tenant compte de certains critères et communiquer son point de vue

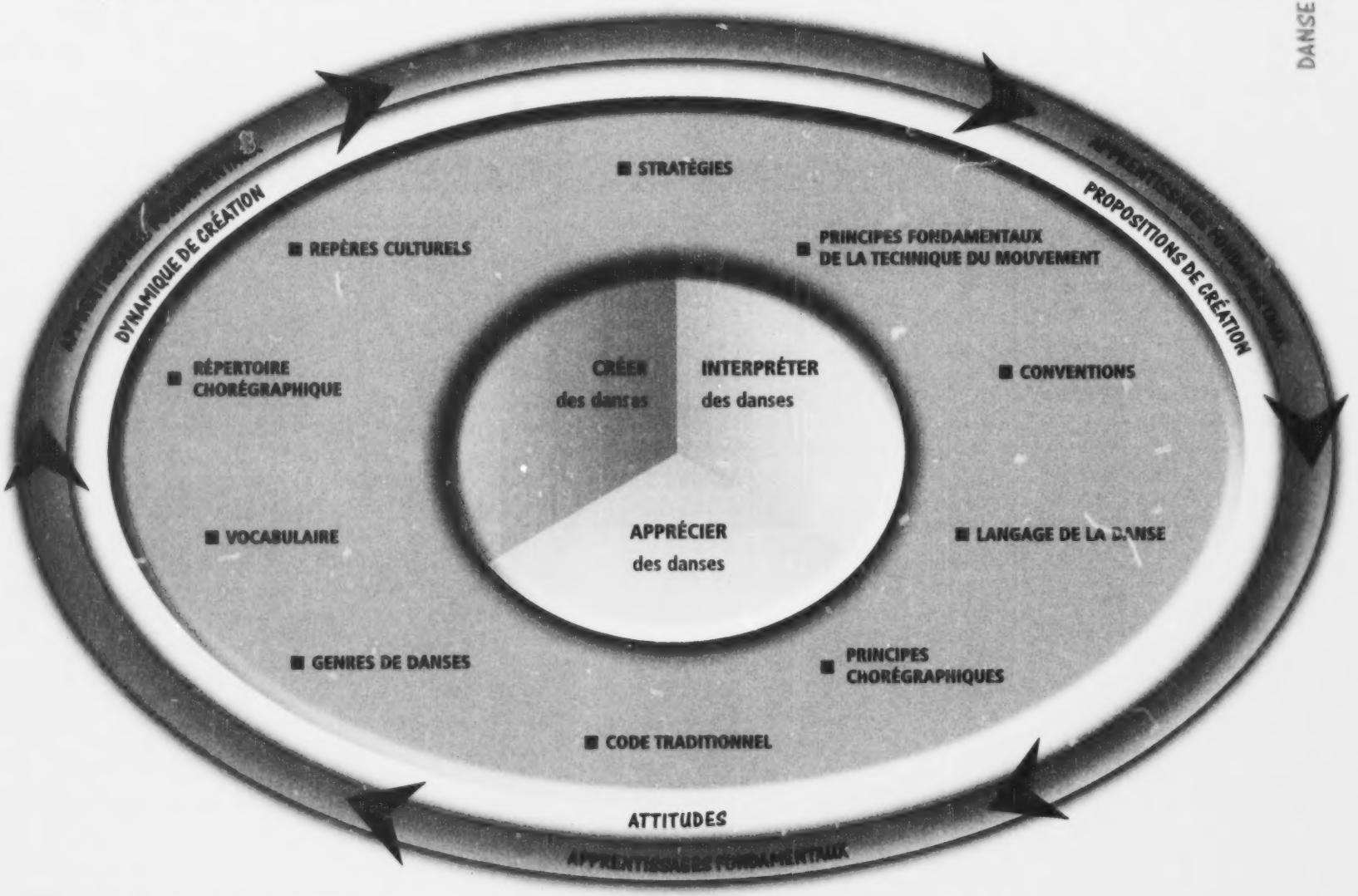
Critères d'évaluation

- Cohérence des liens entre des éléments constitutifs de la danse, ce que l'élève a ressenti et son appréciation
- Pertinence des aspects historiques repérés
- Prise en compte des critères d'appréciation retenus
- Efficacité de l'utilisation du vocabulaire disciplinaire pour communiquer son appréciation
- Utilisation adéquate de la langue parlée et écrite pour communiquer son appréciation

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève discerne les éléments constitutifs d'une danse ainsi que les éléments symboliques et expressifs qui le touchent. Il met en relation ces éléments avec des aspects historiques et avec ce qu'il a ressenti. Il élabore son appréciation dans l'intention de la communiquer. Sa communication reflète une lecture personnelle qui tient compte des critères préalablement définis, des informations complémentaires qu'il a trouvées et des commentaires qu'il a échangés avec les autres élèves et l'enseignant. Il prend en considération des aspects relatifs aux qualités expressives et symboliques de la danse ainsi que le contexte dans lequel elle a été réalisée. Il utilise un vocabulaire approprié pour décrire et commenter son expérience d'appréciation et faire ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il s'intéresse aux propos des autres élèves et à la diversité des points de vue exprimés sur le plan éthique, esthétique et critique.

CONTENU DE FORMATION LIÉ AUX COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET AUX POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE



Contenu de formation

Le contenu de formation[6] correspond à l'ensemble des ressources que l'élève s'approprie concrètement pour créer, interpréter et apprécier des danses et qu'il utilise de façon autonome à la fin du cycle, et ce, dans des situations d'apprentissage complètes, complexes et signifiantes. Outre les éléments énumérés ci-après, il faut considérer les points communs aux quatre disciplines artistiques, présentés dans la section consacrée au domaine des arts.

Stratégies

- *Faire appel à des moyens variés pour s'approprier les éléments de la technique*
- *Faire appel à des techniques relatives à la gestion du stress*
- *Recourir à la centration, à l'imagerie et à la visualisation pour alimenter son imaginaire et développer sa présence*
- *Recourir à l'observation, à l'écoute, à l'imitation et au repérage dans des situations d'improvisation*
- *Recourir à différents moyens pour développer une présence corporelle active et une meilleure condition physique*
- *Recourir à des solutions de dépannage dans des situations d'interprétation (gestion des trous de mémoire, improvisation)*
- *Recourir à différents moyens pour développer l'acuité de sa perception et de ses observations*
- *Recourir à différents procédés de mémorisation pour s'approprier une danse*
- *Recourir à différents modes de fonctionnement pour rentabiliser le travail collectif*

6. Les éléments du contenu de formation en italique sont ceux qui s'ajoutent au secondaire. Les éléments qui sont en romain constituent un rappel des savoirs essentiels du programme du primaire qui peuvent être réinvestis au secondaire.

Techniques

Technique du mouvement

Principes dynamiques

Respiration : *dans des situations de détente et dans l'action*

Alignement : *axe central d'alignement; connexion et relation dynamique entre les parties du corps*

Latéralité : *coordination et alternance des côtés droit et gauche du corps*

Tonus musculaire : relâchement; contraction; *flexibilité; modulation*

Mobilité des parties du corps : flexion; extension; *rotation; translation; circumduction; abduction; adduction; isolation et coordination des parties du corps*

Fonctions des parties du corps : détermination d'une partie du corps pour amorcer ou conduire un mouvement

Transfert du poids : *transfert en relation avec l'axe central; déplacement du centre de gravité dans différentes directions; équilibre sur différents points d'appui; repoussé*

Focalisation : regard dirigé en situation d'arrêt; regard dirigé en mouvement et en déplacement; direction et position du corps dans l'espace

Principes anatomiques et physiologiques[7]

Structure osseuse : colonne vertébrale; ceinture scapulaire; bassin

Structure musculaire : mobilisation; tonus; élasticité

Système respiratoire : respiration comme support du mouvement dansé

Conventions de la danse

Conventions relatives à l'unité de groupe

Ajustement de ses mouvements à ceux de ses partenaires

Respect de l'espace personnel des autres

Anticipation des mouvements d'ensemble

Anticipation des indications sonores et visuelles et réponse à ces indications

Conventions relatives à la santé et à la sécurité

Règles relatives à la santé, à la sécurité et à la prévention des blessures

Conventions relatives au travail technique

Conscientisation, préparation et échauffement de l'outil de travail : le corps

Agilité, endurance, force, précision et expressivité du corps

Combinaison et enchaînement de mouvements

7. Les éléments qui figurent sous cette rubrique doivent être abordés dans une perspective d'élargissement de la conscience et de la compréhension du corps en interrelation avec les dimensions biologiques, affectives et cognitives.

Concepts et notions

Langage de la danse

(le corps comme matériau du mouvement dansé)

Actions locomotrices; actions non locomotrices; gestes du quotidien; gestes symboliques; formes; *mouvements de base; initiation; conduite et développement du mouvement*

Le mouvement lié au temps

Structuration métrique : pulsation; arrêt; motif rythmique simple; tempo; structure binaire; structure ternaire; *valeur de notes; motif rythmique complexe; phrasé musical*

Structuration non métrique : mouvement rapide; mouvement lent; arrêt; *accélération et décélération; durée*

Le mouvement lié à l'espace

Espace personnel : *kinesphère;* niveaux; amplitude; trajectoires aériennes; *zones d'action (près, moyen, loin); plans (frontal, sagittal, horizontal, transversal)*

Espace général : directions; trajectoires au sol; *orientations*

Espace scénographique : types de lieux de représentation (espace non traditionnel, ouvert, éclaté, etc.); objets scénographiques; rapport scène/salle

Espace scénique : découpage de l'espace scénique (avant-scène, arrière-scène, coulisses, cadre de scène); aménagement de l'espace

Le mouvement lié à l'énergie

Effort avec prédominance de l'espace (direct, indirect)

Effort avec prédominance du poids (léger, fort)

Effort avec prédominance du temps (soudain, maintenu)

Effort avec prédominance de l'écoulement (libre et contrôlé)

Combinaison de deux efforts (états)

Relations entre les partenaires

Emplacements : face à face, proche/loin, côte à côte, l'un derrière l'autre, *dos à dos,* au-dessus, au-dessous

Actions spatiales : se rencontrer, rester ensemble, se séparer, se croiser

Actions dynamiques : *porter, transporter, repousser, soutenir*

Temporalité : unisson, alternance, *succession, canon*

Unité de groupe : *duo, trio, quatuor, quintette,* groupe, *attroupement,* ronde, *contredanse*

Rôles à jouer : suivre, conduire son ou ses partenaires, faire le contraire, action/réaction, *agir de façon complémentaire*

Principes chorégraphiques

Procédés de composition

Répétition, variation, effet de contraste, *accumulation, collage*

Structure

Position : de départ et de fin

Phrase : *phrase d'actions ou de mouvements enchaînés du début à la fin, transition entre les phrases de mouvements*

Forme : binaire (ABAB ou ABA), ternaire (ABC), rondo (ABACADA), *thème et variations, personnelle*

Code traditionnel

Mouvements de base

Chute, rebond, suspension, contraction

Positions des bras et des pieds : en ouverture, en parallèle

Pied pointé, fléchi

Plié, fente

Coupé, retiré

Tendu, dégagé, battement

Attitude, arabesque

Tour, pirouette

Port de bras

Pas de bourré, triplet (triolet)

Galop, chassé, jeté

Pas marché, pas sauté, pivot, salut

Enchaînement : adage, allegro

Genres de danses

Danse contemporaine, moderne, jazz, folklorique, sociale, créative, populaire, urbaine, traditionnelle et danse-théâtre

Ballet classique

Vocabulaire

La connaissance du vocabulaire propre à la discipline s'actualise à divers moments dans l'exercice des compétences en danse. Cependant, elle s'avère particulièrement utile lorsque l'élève apprécie une œuvre chorégraphique et communique le résultat de son appréciation.

Éléments de technique et de langage	Organisation chorégraphique	Genre	Production chorégraphique
Chute	*Alternance*	Ballet classique	*Chorégraphe*
Contraction	*Attroupement*	Danse créative	Chorégraphie
Déroulement	*Canon*	Danse folklorique	*Critique*
Dynamique	*Contraste*	Danse traditionnelle	*Extrait*
Focalisation	*Enchaînement*	*Danse contemporaine*	*Interprétation*
Kinesphère	*Espace personnel*	*Danse jazz*	*Interprète*
Orientation	*Motif rythmique*	*Danse moderne*	*Notateur*
Rebond	Partenaire	*Danse sociale*	*Répétiteur*
Spirale	*Phrase de mouvements*	*Danse urbaine*	*Œuvre*
Suspension	*Porté*	*Danse postmoderne*	*Scénographie*
Trajectoire	*Quatuor*	*Répertoire*	
	Quintette		
	Répétition		
	Succession		
	Transition		
	Unisson		

Répertoire chorégraphique faisant l'objet d'une appréciation

Les extraits d'œuvres proviennent de diverses périodes artistiques : les périodes contemporaine (la danse actuelle ou la nouvelle danse), romantique ou classique, la Renaissance, le Moyen Âge ou encore l'Antiquité. Ils sont de genres variés, comme la danse jazz, les danses sociales ou populaires, les danses urbaines, la danse moderne et postmoderne, la danse néoclassique, les danses traditionnelles et folkloriques, la comédie musicale, y compris les danses utilisées dans les médias. Ces extraits sont issus du répertoire chorégraphique québécois et de celui d'autres cultures. Les élèves devront aussi se référer aux spectacles de danse auxquels ils ont assisté.

Types d'extraits

- Extraits ou réalisations d'élèves liés aux éléments disciplinaires abordés
- Extraits ou réalisations d'élèves liés aux intentions éducatives des domaines généraux de formation
- Un minimum de *dix extraits* d'œuvres appartenant à des époques et à des cultures différentes

Repères culturels

Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.

Éléments de l'histoire de la danse : contexte historique; contexte socioculturel; personnages et personnalités, etc.

Expériences culturelles : rencontres avec des artistes, des artisans de la danse et des créateurs; productions chorégraphiques présentées à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; événements locaux; visites de lieux culturels; expositions; festivals, etc.

Carrières liées à la danse : chorégraphe; interprète; créateur (maquillage, éclairage, costume, vidéo); critique; notateur; répétiteur; technicien; accompagnateur; producteur; enseignant de danse, etc.

Supports médiatiques : films; films sur la danse (création, interprétation, adaptation cinématographique de la danse, etc.); vidéos; DVD; disques optiques compacts; logiciels de création chorégraphique; enregistrements d'œuvres chorégraphiques; entrevues; extraits d'émissions culturelles; documents sur la danse (critiques, articles de préproduction, revues, communiqués de presse); programmes d'un spectacle; supports promotionnels d'un spectacle; sites Web (de compagnies, de spectacles, d'écoles); centres de documentation, etc.

Lieux culturels : studios de danse; théâtres; maisons de la culture; écoles de formation artistique; lieux patrimoniaux, etc.

Œuvres du répertoire chorégraphique : voir la section *Répertoire chorégraphique faisant l'objet d'une appréciation*.

Bibliographie

ARGUEL, Mireille. *La danse, le corps enjeu*, Paris, PUF, 1992, 305 p.

BOURCIER, Paul. *Histoire de la danse en Occident*, Paris, Seuil, 1978, 312 p.

BRUNEAU, Monik. « L'évaluation des apprentissages : Recherche de solutions pratiques à une réalité pédagogique », *Journal de l'éducation physique et l'éducation à la santé*, hiver 1995, p. 15-22.

BRUNEAU, Monik. « L'improvisation : Une activité d'apprentissage à apprivoiser », *Journal de l'éducation physique et l'éducation à la santé*, été 1995, p. 9-14.

BRUNEAU, Monik et Madeleine LORD. *La parole est à la danse*, Sainte-Foy, La Liberté, 1983, 154 p.

BRUNEAU, Monik et Nicole TURCOTTE. « L'élève, partenaire de l'évaluation en danse », *Vie pédagogique*, nº 92, janvier-février 1995, p. 10-31.

CALAIS-GERMAIN, Blandine. *Anatomie pour le mouvement : Introduction à l'analyse des techniques corporelles*, France, Desiris, 1998, tome 1, 302 p.

FEBVRE, Michèle. *Danse contemporaine et théâtralité*, Paris, Chiron, 1995, 163 p.

FEBVRE, Michèle (dir.). *La danse au défi*, Québec, Parachute, 1987, 191 p.

FORTIN, Sylvie. « L'éducation somatique : Nouvel ingrédient de la formation corporelle en danse », *Nouvelles de danse*, nº 28, 1996, p. 14-30.

GREEN GILBERT, Ann. *Creative Dance of All Ages and Conceptual Approach*, Reston (Virginie), American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance Press, 1992, 386 p.

HODGSON, John et Valerie PRESTON-DUNLOP. *Introduction à l'œuvre de Rudolf Laban*, Arles, Actes Sud, 1991, 162 p. (Collection L'Art de la danse).

LABAN, Rudolf. *La maîtrise du mouvement*, Arles, Actes Sud, 1994, 276 p. (Collection L'Art de la danse).

LAVENDER, Larry. *Dancers Talking Dance: Critical Evaluation in the Choreography Class*, Windsor, Human Kinetics, 1996, 148 p.

LORD, Madeleine, Marie-Lyne TANGUAY et Nicole TURCOTTE. « Les activités de perception en danse, autant de pas vers une plus grande sensibilité artistique », *Vie pédagogique*, nº 88, mars-avril 1994, p. 12-14.

LORD, Madeleine. *Et si on formait aussi un spectateur*, Actes du congrès 4 arts, Montréal, Bibliothèque nationale du Québec, 2001, p. 135-141.

MICHEL, Marcelle et Isabelle GINOT. *La danse au XXe siècle*, France, Bordas, 1995, 264 p.

ROBINSON, Jacqueline. *Éléments du langage chorégraphique*, Paris, Vigot, 1988, 129 p.

ROBINSON, Jacqueline. *Danse, chemin d'éducation*, Paris, Vigot, 1993, 90 p.

ROUQUET, Odile. *La tête aux pieds*, Paris, REM, 1991, 155 p.

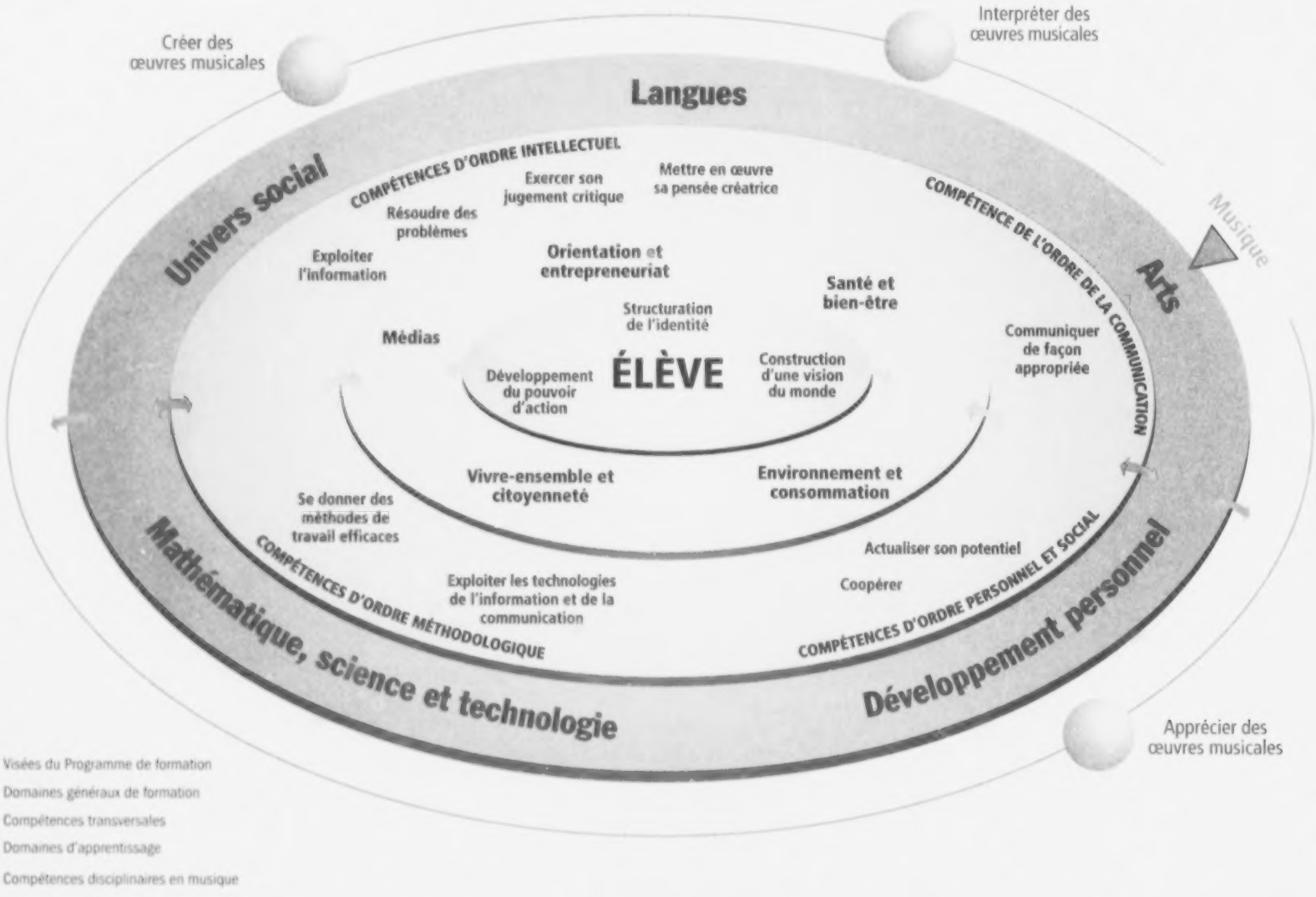
STINSON, Susan W. « Realities, Myths, and Priorities: Teacher Competencies in Dance », *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, novembre-décembre 1993, p. 45-48.

TEMBECK, Iro V. *La danse comme paysage*, Montréal, IQRC, 2001, 157 p.

VOYER, S. et G. TREMBLAY. *La danse traditionnelle québécoise*, Montréal, IQRC, 2001, 159 p.

Musique

Apport du programme de musique au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation de la discipline

La musique peut se définir comme l'art de produire et de combiner des sons de façon créative. Expression personnelle d'un état intérieur ou traduction sonore d'une réalité socioculturelle, elle livre un message structuré selon un système de codes qui permet d'exprimer les sentiments et les émotions. Privée de son contenu affectif et de ses éléments expressifs, elle cesserait d'être un art et se réduirait à un assemblage de sons sans signification. La musique est associée aux cérémonies, au travail et à la danse depuis le début de l'histoire humaine. Se détachant de ces fonctions anciennes, les genres musicaux se sont diversifiés, faisant de la musique un art tantôt libre, tantôt fusionné à la voix ou à la gestuelle humaine. Dans la culture d'aujourd'hui, la musique joue un rôle primordial sur le plan artistique, social et économique et elle occupe une grande place dans la vie des jeunes. Elle est source d'expériences privilégiées au cours desquelles sont réunis sensations, émotions et jugements esthétiques.

La musique contribue activement au développement global de l'élève. Sur le plan psychomoteur, elle fait appel à la souplesse, à l'agilité technique et à la discrimination visuelle et auditive. Sur le plan cognitif, elle fait appel à la mémoire, à la créativité et à l'esprit d'observation, d'analyse et de synthèse, notamment lorsqu'il s'agit d'organiser de façon personnelle des idées, des notions, des principes et des règles pour créer ou lorsqu'il s'agit d'interpréter une œuvre. Sur le plan affectif, elle sollicite de la part de l'élève un véritable engagement quand il crée ou interprète une œuvre musicale. Elle contribue aussi à développer sa sensibilité en l'amenant à explorer et à exprimer ses émotions, à prendre conscience de ses valeurs, de ses croyances et de son individualité, et à découvrir son potentiel. Enfin, sur le plan social, le travail individuel ou collectif permet à l'élève de développer son sens des responsabilités. Être sensible à la musique, en créer, en jouer, la comprendre et l'apprécier relèvent d'une forme d'intelligence particulière qui ouvre une nouvelle voie à la connaissance de soi et du monde. Appelé à vivre des expériences sur le plan affectif, cognitif, psychomoteur, social et esthétique, l'élève a l'occasion d'exprimer ses idées et sa vision du monde, et d'être réceptif à celles des autres élèves de même qu'à celles de compositeurs.

La formation musicale au secondaire s'inscrit dans la continuité de celle du primaire, quelles que soient les disciplines artistiques auxquelles l'élève a été initié. Elle prend appui sur les apprentissages fondamentaux communs aux disciplines du domaine des arts, qu'elle vient approfondir et consolider. La formation au secondaire amène l'élève à développer davantage son potentiel créateur, sa sensibilité artistique, ses qualités d'interprète et de spectateur de même que ses habiletés à s'exprimer et à communiquer par la musique.

Le programme de musique s'articule autour de trois compétences complémentaires et interdépendantes :

- Créer des œuvres[1] musicales;
- Interpréter des œuvres musicales;
- Apprécier des œuvres musicales.

Ces compétences se développent de manière interactive, mais la place qu'elles occupent dans la formation est modulée en fonction de la nature même de la discipline.

1. Dans le programme de musique, le mot œuvre est utilisé dans son acception large; il désigne autant la réalisation d'un élève que celle d'un compositeur.

Ainsi, les apprentissages relatifs à la création et à l'interprétation d'œuvres musicales demandent plus de temps. Elles reposent toutes deux sur l'appropriation du langage, des règles, des principes et des outils propres à la musique de même que sur le développement d'habiletés psychomotrices, ce qui nécessite un temps d'appropriation relativement important et sensiblement égal pour ces deux compétences. Prenant simultanément appui sur la pensée rationnelle et sur la pensée intuitive, la création et l'interprétation d'œuvres musicales offrent à l'élève l'occasion d'exprimer et d'approfondir son potentiel artistique. De son côté, la compétence qui touche l'appréciation d'œuvres musicales contribue au développement de l'esprit critique et du sens esthétique. Étroitement liée aux deux autres, elle prend plus d'importance à mesure que l'élève consolide les apprentissages nécessaires pour créer et interpréter des œuvres musicales, et ce, en fonction de son développement socioaffectif et intellectuel.

Lorsqu'il crée ses propres œuvres vocales ou instrumentales à partir de propositions variées et signifiantes, l'élève s'approprie la dynamique de création[2] et exploite les possibilités qu'offrent les moyens sonores et le langage musical. La création d'œuvres personnelles lui permet ainsi de faire la synthèse de ses acquis musicaux. Pour interpréter des œuvres musicales de diverses provenances, il doit passer graduellement de l'exécution instrumentale à une véritable interprétation, ce qui suppose qu'il développe son sens musical. Ce contact direct avec une diversité d'œuvres musicales enrichit son bagage culturel. En outre, la présentation d'œuvres devant un public[3] lui apprend à s'affirmer davantage et à exprimer ce qu'il est. Enfin, l'appréciation d'œuvres musicales l'amène à développer son jugement critique et esthétique. Il apprécie non seulement ses réalisations et celles de ses pairs, mais aussi des œuvres tirées d'un large répertoire musical provenant d'époques, de cultures ou de courants esthétiques variés. Il est aussi amené à utiliser et à décoder des messages médiatiques véhiculés par la musique et à prendre conscience des valeurs qui y sont transmises.

Comme au primaire, la formation en musique au premier cycle du secondaire permet à l'élève de se familiariser avec de nombreux repères culturels de son environnement immédiat et avec ceux qui se rapportent aux œuvres qu'il interprète ou apprécie. Il s'ouvre au monde, en découvre les particularités et la diversité et saisit mieux les éléments de sa propre culture. Des activités telles que la fréquentation de lieux de diffusion et la rencontre avec des artistes sont autant d'expériences culturelles qui offrent à l'élève l'occasion de faire une lecture sensible d'une œuvre complète et de mieux comprendre son environnement culturel. Cette perception renouvelée et enrichie du monde contribue à la structuration de son identité personnelle et culturelle. Il apprend ainsi à devenir un spectateur engagé, sensible et culturellement actif, qui fonde ses choix sur ses propres valeurs.

2. La dynamique de création est décrite de manière explicite dans la section de ce chapitre qui porte sur le domaine des arts.
3. En milieu scolaire, le public est généralement restreint; on parle plutôt d'une présentation devant un autre élève, une autre équipe, sa classe ou d'autres classes. Occasionnellement, il peut s'agir d'un auditoire plus large, comme les élèves de l'école, leurs parents ou le grand public.

Relations entre la musique et les autres éléments du Programme de formation

Le programme de musique participe de façon particulière aux visées du Programme de formation de l'école québécoise. La musique peut représenter pour l'élève un outil de structuration de son identité et de développement de son pouvoir d'action puisqu'il devient en quelque sorte la *matière première* de son art. C'est en faisant appel à son corps, à sa voix, à son instrument, à son imagination et à sa culture qu'il traduit ce qu'il est et sa vision du monde lorsqu'il crée ou interprète une œuvre musicale. Il confronte aussi sa vision du monde avec celles de ses camarades de classe, de compositeurs ou d'autres musiciens. Au moyen d'un langage symbolique, il apprend à mieux se connaître, à connaître l'autre et à comprendre l'environnement dans lequel il évolue et interagit, autant de facteurs qui l'aident à développer son pouvoir d'action.

Le programme de musique ne peut être considéré isolément, car il fait partie de l'ensemble plus vaste que constitue le Programme de formation de l'école québécoise. Il doit être compris et utilisé selon une approche systémique qui permet d'établir des liens avec l'ensemble des autres éléments de ce programme : les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les autres disciplines.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les propositions de création sont une porte d'entrée privilégiée vers les domaines généraux de formation. La planification et la réalisation de projets artistiques ou interdisciplinaires, l'appréciation de productions artistiques, le travail en équipe, l'interprétation d'œuvres ainsi que l'expression de points de vue sont autant d'actions qui permettent de répondre aux intentions éducatives ciblées par chacun de ces domaines et de les exploiter. Les problèmes ou les sujets abordés dans les œuvres interprétées ou créées peuvent aussi servir de liens stratégiques avec les axes de développement des domaines généraux de formation. Dans cette optique, tous les domaines sont susceptibles d'être touchés, bien que certains d'entre eux, par exemple *Médias*, *Vivre-ensemble et citoyenneté* et *Orientation et entrepreneuriat*, puissent être plus directement ciblés.

Relations avec les compétences transversales

Pour développer des compétences en musique, l'élève a recours à l'ensemble des compétences transversales. Il doit tout particulièrement mettre en œuvre sa pensée créatrice, notamment lorsqu'il exploite une proposition de création et s'engage dans un projet de création musicale individuel ou collectif. La réalisation d'un tel projet exige par ailleurs qu'il exploite l'information et qu'il se donne des méthodes de travail efficaces pour imaginer différentes hypothèses de travail, planifier les étapes de réalisation du projet et le mener à terme. Lorsqu'il apprécie des productions musicales, il est appelé à exercer son jugement critique et il lui faut communiquer de façon appropriée pour faire connaître son appréciation et pour rendre compte de ses expériences de création, d'interprétation et d'appréciation. Par ailleurs, l'interprétation au secondaire fait de plus en plus appel au sens musical de l'élève et l'amène, dans un contexte de jeu collectif, à résoudre des problèmes liés aux techniques instrumentales et à coopérer avec ses pairs. L'utilisation, au besoin, de nouveaux outils technologiques lui permettra d'enrichir ses modes de création. Les technologies de l'information et de la communication peuvent également lui être utiles pour trouver de nouvelles situations d'interprétation ou pour consulter des sources documentaires numériques en vue d'étoffer sa communication. Enfin, l'engagement personnel qu'exigent la création ou l'interprétation d'œuvres musicales et les choix que la réalisation de projets artistiques l'oblige à faire aident l'élève à mieux se connaître, à prendre conscience de ses capacités et à développer une plus grande confiance en lui-même. Ce sont là des conditions essentielles pour l'amener à actualiser son potentiel.

Relations avec les domaines d'apprentissage

La musique recèle un grand potentiel de liens interdisciplinaires, en raison notamment des propriétés de son langage symbolique. Des liens privilégiés peuvent être établis particulièrement avec les autres disciplines du domaine des arts du fait qu'elles partagent une même dynamique de création et des compétences similaires. Des rapprochements interdisciplinaires sont également possibles avec chacun des autres domaines du Programme de formation. Ils ne peuvent être évoqués ici qu'à titre d'illustration, car plusieurs seront découverts au fil des expériences.

L'appropriation du contenu musical d'une œuvre, de sa structure et de son organisation rythmique et mélodique fournit à l'élève l'occasion de mettre à profit des concepts d'arithmétique qui traitent du sens du nombre en notation fractionnaire et du sens des opérations. Il peut par ailleurs faire appel à des connaissances d'ordre scientifique ou technologique pour reconnaître et exploiter les propriétés physiques des différents moyens sonores.

Lorsqu'il travaille à la création d'une œuvre avec ses camarades, participe à des activités de recherche sur des musiciens ou des périodes artistiques, communique son appréciation d'une œuvre d'art ou rend compte de son expérience de création, d'interprétation ou d'appréciation, l'élève est appelé à exploiter de diverses façons les ressources de sa langue, à l'oral comme à l'écrit, et à recourir au vocabulaire propre à la musique. Il peut aussi le faire en utilisant une langue seconde.

L'analyse d'œuvres musicales provenant de différentes sociétés à plusieurs époques amène l'élève à les situer dans leur contexte historique, qui relève du domaine de l'univers social. Par exemple, plusieurs œuvres des époques classique et romantique étant reliées à des faits historiques importants, l'élève qui les apprécie tire profit de ses connaissances historiques et de sa compétence à interpréter les réalités sociales à l'aide de méthodes historiques.

La réflexion, le questionnement et le dialogue dans une perspective de connaissance de soi et d'épanouissement personnel, qui sont le propre de disciplines comme l'enseignement moral ou l'enseignement religieux, aident l'élève à établir un contact avec lui-même. Or, ce contact est indispensable au développement de tout langage artistique. De plus, quand il apprécie certaines œuvres musicales qui relèvent de la musique sacrée ou profane, l'élève peut puiser dans les connaissances qu'il a acquises dans la classe d'enseignement moral et religieux et élargir ainsi le regard qu'il porte sur ces œuvres, tout en enrichissant sa perception des grandes traditions de l'humanité dont elles sont porteuses.

Ces quelques exemples montrent des liens qui peuvent être établis entre les différentes composantes du Programme de formation. Ils témoignent aussi de leur valeur ajoutée dans la formation de base de l'élève puisqu'ils favorisent l'ancrage et le transfert de ses apprentissages, l'élaboration de sa vision du monde et l'enrichissement de sa culture.

Contexte pédagogique

La classe de musique, un lieu dynamique

La classe de musique est un lieu qui favorise l'expression, l'interprétation, la communication et l'autonomie. L'élève s'y sent à l'aise pour exprimer ce qu'il est et pour relever les défis artistiques liés à la création et à l'interprétation musicales. On y valorise la prise de risques, le souci de l'authenticité ainsi que le sens de la rigueur et du dépassement. L'élève y découvre l'importance, pour la réalisation de projets artistiques communs, d'attitudes comme l'ouverture, la tolérance, le partage, l'écoute de soi et des autres. Il y apprend aussi la persévérance et l'engagement que demande tout travail de création et d'interprétation.

L'aménagement physique de la classe de musique est fonctionnel, adapté aux exigences de la création musicale. L'élève y a accès à des ressources artistiques et culturelles de qualité, de même qu'à des ressources documentaires diversifiées : encyclopédies, disques compacts et cédéroms sur la musique, etc. Les activités qui s'y déroulent doivent néanmoins trouver un prolongement à l'extérieur de ses murs de façon à permettre à l'élève d'établir un contact avec son environnement culturel. La fréquentation de salles de concert et la participation, à l'école ou ailleurs, à des activités auxquelles sont associés des musiciens et des compositeurs sont autant d'occasions d'enrichir son bagage culturel et de s'éveiller à des perspectives de carrière.

Des situations d'apprentissage complexes et signifiantes

Les situations proposées à l'élève doivent lui permettre d'explorer la plus large gamme possible d'expériences sensorielles, ludiques et symboliques. Elles se complexifient au cours du cycle, mais mettent toujours l'accent sur l'authenticité, la recherche d'originalité et d'expressivité[4], tant dans la création que dans l'interprétation et l'appréciation. Suffisamment variées et signifiantes pour intéresser les élèves et susciter leur engagement, les propositions de création peuvent être familières, fictives, réalistes ou fantaisistes et s'inspirer d'un contexte historique particulier, des champs d'intérêt de l'élève, de repères culturels ou d'autres disciplines.

Une situation est aussi signifiante lorsqu'elle est riche et ouverte, c'est-à-dire lorsqu'elle ne se limite pas à une simple répétition mécanique de manifestations d'habiletés motrices et n'appelle pas une réponse univoque, mais offre la possibilité de faire des choix parmi une variété d'avenues possibles. Elle favorise un travail créateur qui pose un défi raisonnable à l'élève et nécessite son enga-

4. En milieu scolaire, la réalisation est authentique, originale et expressive lorsqu'elle témoigne d'une recherche personnelle et engagée de la part de l'élève, qu'elle présente des idées nouvelles sans clichés ni stéréotypes et qu'elle traduit une émotion personnelle.

gement dans un processus de perception, de sélection et de décision. Elle génère une multitude d'activités signifiantes où des liens se tissent entre les trois compétences. Par exemple, l'élève peut être amené à jouer le rôle de critique ou de notateur au sein d'une équipe de création. Lorsqu'il fait l'apprentissage d'un extrait d'œuvre musicale, l'élève peut mener une recherche sur un artiste ou sur son époque et réinvestir les fruits de sa recherche dans un travail de création.

L'enseignant : un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel

L'enseignant de musique joue un rôle important pour amener le jeune à s'engager de façon personnelle et significative dans sa formation musicale et pour l'encourager à développer des attitudes essentielles à l'exercice de la pensée créatrice. Il agit comme un guide auprès de l'élève : il lui fait découvrir les richesses de la musique, s'ajuste à son degré d'habileté et à ses besoins et le soutient à travers le processus d'apprentissage et d'évaluation. Il aide l'élève à prendre conscience de son style d'apprentissage et de ses manières de faire, adapte ses attentes à son égard et lui offre, au besoin, un parcours différencié pour mieux l'aider à progresser dans le développement, la consolidation et la maîtrise de ses compétences. À titre d'expert de la discipline qui possède une culture pédagogique et une bonne connaissance du développement de l'adolescent, il peut cibler les apprentissages signifiants pour l'élève et l'aider à établir des liens entre son vécu scolaire et ses champs d'intérêt personnels ou sociaux. Il tient parfois un rôle d'animateur, encourageant la réflexion et les échanges d'idées entre eux et leur apprenant à être plus attentifs à l'interaction qu'exigent les activités de musique d'ensemble. Enfin, l'enseignant est un *passeur culturel*[5] capable de communiquer sa passion pour l'art et de jeter des ponts entre le passé, le présent et le futur. Il amène l'élève à établir des liens entre différentes œuvres musicales et à les mettre en relation avec des manifestations de la diversité culturelle.

L'élève : acteur et responsable de ses apprentissages

L'élève, quant à lui, est le premier responsable de son apprentissage. Soutenu par l'enseignant, qui encourage son autonomie et l'aide à s'engager dans une démarche réflexive, il explore la dynamique de création en portant une attention particulière à l'authenticité et à la recherche d'originalité et d'expressivité dans ses réponses. Il fait preuve d'ouverture et de persévérance dans sa recherche et ses choix. Il n'hésite cependant pas à les évaluer lorsque vient le moment de prendre du recul pour réfléchir sur le sens de sa réalisation et sur le processus qui y a conduit. Il consigne des traces de ses expériences de création, d'interprétation et d'appréciation. Il peut ainsi prendre conscience des stratégies et des moyens qu'il a utilisés et les réinvestir dans des situations analogues ou dans d'autres contextes.

L'évaluation comme aide à l'apprentissage

L'évaluation doit avant tout être conçue comme une aide à l'apprentissage. Elle suppose, à travers chaque situation d'apprentissage, une régulation qui permet d'apporter les ajustements nécessaires au développement des compétences. Pour cette raison, il est plus juste de parler d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Cette régulation peut être faite par des observations directes ou encore par des observations consignées à l'aide de listes de vérification, de grilles d'autoévaluation ou de coévaluation. L'usage d'autres outils de consignation, comme le portfolio sur support numérique, est recommandé pour enregistrer certaines créations ou interprétations d'œuvres plus significatives. L'enseignant et l'élève seront ainsi en mesure de voir une progression dans le développement des compétences et de réajuster, s'il y a lieu, les moyens utilisés pour atteindre le niveau de développement attendu en fin de cycle.

5. L'expression est de Jean-Michel Zakhartchouk et est tirée de *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 126 p.

COMPÉTENCE 1 Créer des œuvres musicales

Sens de la compétence

Créer une œuvre vocale ou instrumentale, c'est recourir au langage, aux règles et aux outils propres à la musique pour donner une forme concrète et intentionnelle à une idée, à des sensations ou à des émotions. En créant des œuvres vocales ou instrumentales variées qui traduisent sa personnalité, son vécu, ses aspirations et sa vision du monde, l'élève développe sa créativité et la met à profit dans différents contextes. Il s'engage dans une dynamique de création, mobilise ses ressources personnelles et culturelles et active simultanément son imagination créatrice, sa pensée divergente et sa pensée convergente. Il approfondit progressivement sa manière d'exploiter le langage (le son et ses paramètres), les règles (les procédés de composition et les formes musicales) et les outils (la voix et les instruments de musique).

Les situations de création, qui se complexifient au cours du cycle, amènent l'élève à créer des œuvres musicales en exploitant de façon personnelle et authentique des propositions de création qui témoignent de ses champs d'intérêt et qui tiennent parfois compte d'un destinataire cible. On peut proposer à l'élève d'expérimenter différentes approches. Il fera parfois appel à la *créativité expressive*, où le processus est plus important que les habiletés, la maîtrise technique ou la qualité du produit. Il pourra aussi exploiter la *créativité productive*, où l'on vise le développement de techniques et la qualité du produit fini. Enfin, il pourra faire appel à la *créativité inventive*, où on expérimente de nouveaux matériaux ou manières de faire.

Les créations de l'élève seront de différents types : improvisations mélodiques ou rythmiques où il organise spontanément des sons dans un cadre déterminé ou non; arrangements pour petites formations où il réorganise des sons en adaptant un ou plusieurs éléments musicaux; compositions où il organise des sons à partir de règles, de techniques et de principes préétablis; inventions où il organise des sons d'une façon innovatrice, hors des cadres habituels et connus.

Pour créer, l'élève utilise des moyens sonores variés : voix, corps, objets sonores, instruments de percussion, instruments mélodiques divers et instruments issus des technologies de l'information et de la communication. Il représente graphiquement, au besoin, les éléments du langage musical utilisés à l'aide d'un code de notation personnel, traditionnel ou non traditionnel. L'accent porte sur l'authenticité et la recherche d'originalité et d'expressivité dans la création. L'élève travaille la plupart du temps en équipe, mais parfois seul. Il consigne des traces de son expérience, qui témoignent du processus de création et de son résultat.

Le fait de présenter ses créations musicales, de partager avec ses camarades de classe des aspects de son expérience et de rendre compte de ses façons de procéder permet à l'élève de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir dans d'autres créations et dans l'interprétation ou l'appréciation d'œuvres ou d'extraits d'œuvres musicales.

Les composantes de la compétence en décrivent les principales dimensions. Elles s'inscrivent dans un mouvement dynamique qui se manifeste à différents moments de l'expérience de création. En effet, tout au long de la démarche, l'élève est appelé à exploiter des idées de création, des moyens sonores, des éléments du langage musical et des éléments de techniques liés à la discipline. Il doit aussi structurer sa création, la revoir et rendre compte de son expérience.

Compétence 1 et ses composantes

Exploiter des idées en vue d'une création musicale

S'ouvrir à une proposition • Être attentif aux images, aux émotions, aux sensations et aux impressions qu'elle suscite • Garder des traces de ses idées • Explorer différentes façons de traduire ses idées de création en sons • Sélectionner les idées sonores qui retiennent son intérêt et anticiper son projet de création

Exploiter des moyens sonores, des éléments du langage musical et des éléments de techniques

Expérimenter des façons de matérialiser ses idées • Mettre à profit sa mémoire sonore et expérimenter des moyens sonores, des éléments du langage musical et des éléments de techniques • Choisir les éléments les plus signifiants en rapport avec son intention de création et mettre au point des modalités d'utilisation de ces éléments

Rendre compte de son expérience de création musicale

S'interroger sur son intention de création et son cheminement • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

Structurer sa création musicale

Faire des essais d'enchaînement de séquences sonores et expérimenter les procédés de composition • Organiser le contenu de ses expérimentations en fonction de son intention de création • Réexaminer ses choix musicaux et procéder à des ajustements • Raffiner, au besoin, certains éléments de sa création

Critères d'évaluation

- Cohérence entre la proposition de création, le développement des idées, le processus d'élaboration et le résultat de sa création
- Utilisation variée des éléments du langage musical
- Efficacité de l'utilisation des moyens sonores
- Originalité dans le traitement des éléments musicaux
- Cohérence de l'organisation des divers éléments musicaux
- Intégration de retours réflexifs au cours de l'expérience de création

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève exploite la dynamique de création de façon consciente. Ses réalisations traduisent sa perception du réel; elles sont authentiques et témoignent d'une recherche d'originalité et d'expressivité. Au cours du travail de création, l'élève cherche des idées et explore de façon personnelle et diversifiée des éléments du langage musical, des éléments de techniques et des moyens sonores, et ce, en fonction de son intention de création. Ses réalisations résultent d'une organisation cohérente des éléments qui les composent. Il procède à certains ajustements pour raffiner sa création, qui se fait presque toujours en interaction et en coopération avec d'autres élèves. Il décrit et commente son expérience de création en faisant ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il anticipe le transfert de certains apprentissages dans des contextes analogues ou d'autres contextes disciplinaires.

COMPÉTENCE 2 Interpréter des œuvres musicales

Sens de la compétence

Le sens d'une œuvre musicale se révèle par l'interprète. Interpréter une œuvre musicale, c'est lui redonner vie en la jouant avec l'intention d'exprimer et de communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations, que ce soit les siens ou ceux des autres. L'appropriation des phrases musicales qui constituent l'œuvre suppose donc, outre diverses habiletés techniques, une compréhension de l'expressivité musicale.

Une des dimensions importantes de la compétence réside dans l'appropriation du contenu musical et du caractère expressif d'une œuvre, de même que dans l'appropriation des techniques et des stratégies à privilégier pour les traduire. Lorsqu'il interprète une œuvre, l'élève intègre sa manière d'exploiter le langage (le son et ses paramètres), les règles (les procédés de composition et les formes musicales) et les outils (la voix et les instruments) propres à la musique du compositeur, que ce soit un autre élève ou un musicien de profession. L'incursion dans l'univers d'une autre personne lui permet d'explorer et d'expérimenter d'autres façons d'exprimer, de raconter et de représenter les choses. Elle enrichit son bagage technique, langagier et culturel et lui fait découvrir une diversité d'œuvres musicales provenant de cultures et d'époques variées.

Les situations d'interprétation proposées doivent être suffisamment variées et signifiantes pour intéresser les élèves et susciter des réponses personnelles. Elles se complexifient au cours du cycle et amènent l'élève à expérimenter différents types de situations. Il peut s'agir de situations d'interprétation pour grandes formations, où tous les élèves sont dirigés par un chef d'orchestre, ou pour petites formations, où quelques élèves jouent ensemble en complicité auditive et visuelle. Enfin, l'élève peut, à l'occasion, vivre une situation d'interprétation comme soliste à l'intérieur d'un groupe.

Les œuvres musicales que l'élève est invité à jouer sont tirées d'un large répertoire. Elles comprennent également ses propres créations et celles de ses pairs. Lorsqu'il interprète une œuvre, il utilise sa voix, son instrument ou d'autres moyens sonores dans divers contextes acoustiques. L'interprétation, qui se fait la plupart du temps de manière collective, peut être présentée devant public. La collaboration occasionnelle de l'élève à différentes étapes de la production d'un spectacle, dans lequel il est également interprète, contribue à lui faire découvrir le monde de la production musicale et les réalités qui lui sont propres.

L'élève consigne des traces de son expérience, qui témoignent du processus et du résultat de son interprétation. En rendant compte de son expérience d'interprétation et de ses façons de faire, il intègre mieux ses apprentissages et peut les réinvestir dans l'interprétation, la création ou l'appréciation d'autres œuvres musicales.

Les composantes de la compétence en décrivent les principales dimensions. Elles s'inscrivent dans un mouvement dynamique qui se manifeste à différents moments de l'expérience d'interprétation.

Compétence 2 et ses composantes

S'approprier le contenu musical de la pièce

S'imprégner de la pièce musicale et décoder les éléments du langage musical, la structure de la pièce et sa représentation graphique, s'il y a lieu • En dégager le sens et, le cas échéant, les aspects historiques qui ont une incidence sur l'interprétation • Expérimenter globalement les phrases musicales en tenant compte des moyens sonores employés • Utiliser des stratégies de déchiffrage et de mémorisation

Exploiter des éléments de la technique vocale ou instrumentale

Expérimenter la technique vocale ou instrumentale selon l'œuvre à interpréter • Mettre à profit ses ressources et ses expériences sensorielles et kinesthésiques en tenant compte de la voix ou de l'instrument concerné • Adopter une posture, un maintien et un tonus appropriés • Préciser, s'il y a lieu, les éléments de techniques relatifs à la voix, aux gestes et aux mouvements de coordination nécessaires à l'exécution d'un passage et enchaîner les phrases musicales en respectant la structure de la pièce

S'approprier le caractère expressif de la pièce musicale

Expérimenter les éléments expressifs qui se dégagent de la pièce musicale • Les adapter à l'interprétation ou à l'intention du compositeur, s'il y a lieu • Mettre à profit ses ressources expressives en tenant compte du caractère de la pièce et de son intention de communication

Rendre compte de son expérience d'interprétation

S'interroger sur son intention de communication • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

Respecter les conventions relatives à la musique d'ensemble

Suivre les indications du chef et être à l'écoute des autres • Mettre en pratique les conventions préétablies • Ajuster sa voix ou son jeu instrumental à ceux des autres

Critères d'évaluation

- Fluidité de l'enchaînement des phrases musicales de l'œuvre
- Efficacité de l'utilisation des éléments de techniques propres aux moyens sonores utilisés
- Cohérence entre l'interprétation et le caractère expressif de l'œuvre
- Constance dans l'application des règles relatives à la musique d'ensemble
- Intégration de retours réflexifs au cours de l'expérience d'interprétation

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève enchaîne les phrases musicales de façon continue pour reconstituer le contenu musical de l'œuvre choisie. Il joue ou chante avec une sonorité adéquate et en démontrant une certaine maîtrise des éléments de techniques propres aux moyens sonores utilisés. Il adapte ses acquis techniques aux exigences de l'œuvre musicale. Son interprétation vocale ou instrumentale traduit des intentions expressives personnelles et met en évidence le caractère expressif de l'œuvre. Il ajuste son interprétation au jeu collectif en respectant les règles relatives à la musique d'ensemble. L'interprétation se fait généralement en interaction et en coopération avec d'autres élèves. Il décrit et commente son expérience d'interprétation en faisant ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il anticipe le transfert de certains apprentissages dans des contextes analogues d'interprétation ou d'autres contextes disciplinaires.

COMPÉTENCE 3 Apprécier des œuvres musicales

Sens de la compétence

Apprécier une œuvre musicale, c'est en explorer les différentes significations et poser sur elle un regard critique et esthétique. C'est aussi accepter d'entrer en communication avec celle-ci et de se laisser atteindre par elle pour juger ensuite de son impact sur soi et sur les autres. Le contact avec des œuvres musicales variées – qu'il s'agisse des siennes ou encore de celles d'autres élèves ou de compositeurs appartenant à des époques et à des cultures diverses – amène l'élève à accroître sa conscience artistique et sa sensibilité aux qualités expressives, symboliques, techniques et esthétiques d'une œuvre musicale. Il approfondit ainsi sa connaissance de la discipline. Il apprend aussi à mieux se connaître, enrichit son identité culturelle et s'ouvre à d'autres cultures. Cela lui permet de s'intéresser davantage aux œuvres musicales de même qu'aux lieux culturels et de se doter de critères personnels d'appréciation qui guideront ses choix et l'aideront à devenir un auditeur sensible et averti.

Au moment où il aborde une œuvre pour en faire l'analyse, l'élève est invité à s'en imprégner et à porter attention à ses réactions émotives et esthétiques. Il en repère les éléments constitutifs et la structure, en tenant compte de son contexte historique. Il dégage certains éléments expressifs ou symboliques qui lui paraissent signifiants et il les met en relation avec l'effet que l'œuvre a produit sur lui. Il fait ainsi appel à ses expériences, à sa sensibilité esthétique et à ses connaissances musicales. Il tient également compte de critères déterminés au préalable par les élèves ou l'enseignant et à la lumière desquels il pourra justifier son point de vue. L'ensemble de ce processus d'appréciation se réalise dans un esprit de respect à l'égard de l'œuvre, mais aussi des autres élèves et du regard qu'ils portent sur elle. En confrontant sa perception avec celles des autres, l'élève approfondit sa compréhension et nuance son jugement.

Lorsqu'il apprécie une œuvre musicale, l'élève se réfère à une expérience culturelle adaptée à son âge, au contenu des œuvres ou des extraits qu'il a écoutés et à quelques sources documentaires visuelles, sonores ou numériques. Il s'appuie sur des critères qui peuvent se rapporter au traitement du sujet ou de la proposition de création, ou encore à l'utilisation des éléments du langage musical, des moyens sonores ou des éléments techniques. Ces critères peuvent aussi faire référence aux émotions, sentiments ou impressions qu'il a ressentis et à des aspects historiques de l'œuvre. Lorsqu'il communique son appréciation oralement ou par écrit, l'élève est invité à faire un usage approprié du vocabulaire disciplinaire. Il consigne des traces de son expérience, qui témoignent du processus et du résultat de son appréciation. Il peut ensuite expliquer ce qu'il a appris sur lui-même, sur les œuvres et sur les artistes. Le fait de partager son expérience d'appréciation lui permet de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir dans d'autres situations de création, d'interprétation ou d'appréciation.

Les composantes de la compétence en décrivent les principales dimensions. Elles s'inscrivent dans un mouvement dynamique qui se manifeste à différents moments de l'expérience d'appréciation.

Compétence 3 et ses composantes

Analyser une pièce musicale

S'imprégner d'une pièce musicale et repérer ses éléments constitutifs • Dégager des éléments signifiants à partir de critères variés • S'il y a lieu, à l'aide de l'information mise à sa disposition, repérer des aspects historiques • Établir des liens entre ces éléments

Interpréter le sens de l'œuvre musicale

Repérer des éléments expressifs et symboliques et établir un rapport avec l'effet ressenti • Mettre en relation les éléments retenus

Rendre compte de son expérience d'appréciation

Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

Revoir son appréciation préalable de l'œuvre en fonction de son contexte historique • Construire son argumentation en tenant compte de certains critères et communiquer son point de vue

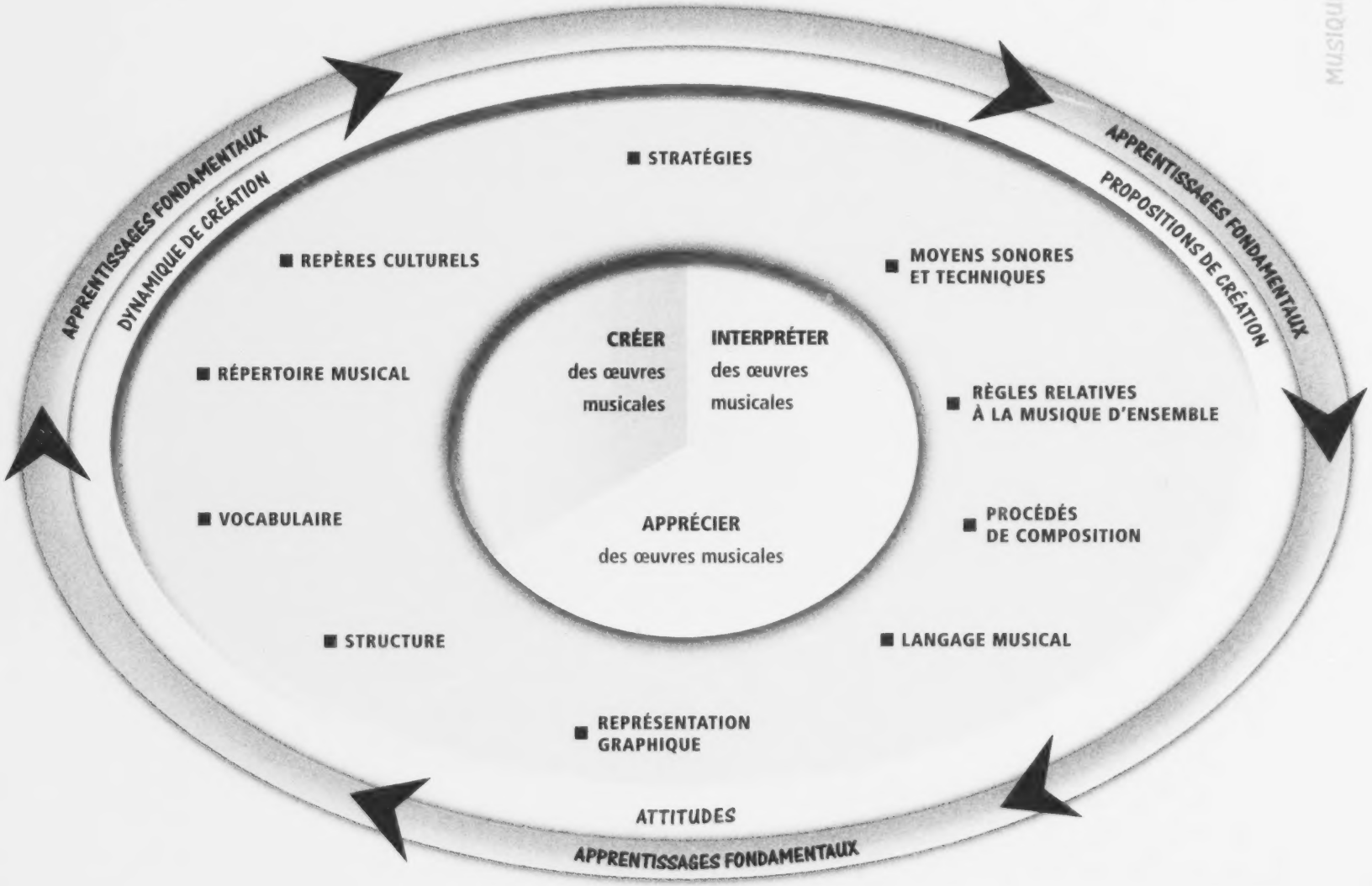
Critères d'évaluation

- Cohérence des liens entre des éléments constitutifs de l'œuvre, ce que l'élève a ressenti et son appréciation
- Pertinence des aspects historiques repérés
- Prise en compte des critères d'appréciation retenus
- Efficacité de l'utilisation du vocabulaire disciplinaire pour communiquer son appréciation
- Utilisation adéquate de la langue parlée et écrite pour communiquer son appréciation

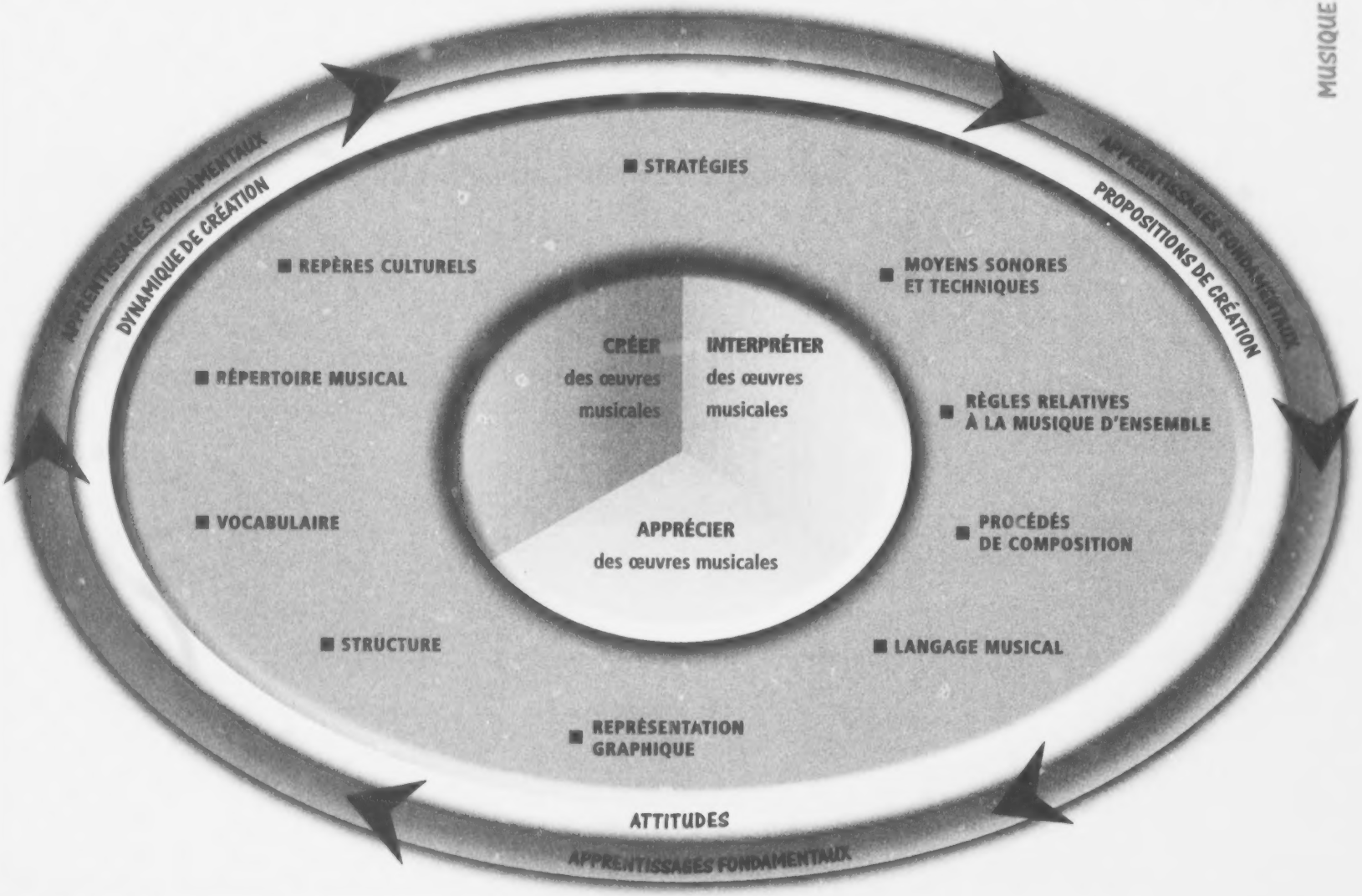
Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève discerne les éléments constitutifs d'une œuvre musicale ainsi que les éléments symboliques et expressifs qui le touchent. Il met en relation ces éléments avec des aspects historiques et avec ce qu'il a ressenti. Il élabore ainsi son appréciation dans l'intention de la communiquer. Sa communication reflète une lecture personnelle de l'œuvre qui tient compte des critères préalablement définis, des informations complémentaires qu'il a trouvées et des commentaires qu'il a échangés avec les autres élèves et l'enseignant. Il prend en considération des aspects relatifs aux qualités expressives et symboliques de l'œuvre ainsi que le contexte dans lequel elle a été réalisée. Il décrit et commente son expérience en faisant ressortir les apprentissages qu'il a effectués de même que les stratégies et les moyens qu'il a employés. Lorsqu'il communique son appréciation, il utilise adéquatement la langue française et un vocabulaire disciplinaire approprié. Il s'intéresse aux propos des autres élèves et à la diversité des points de vue exprimés sur le plan éthique, esthétique et critique.

CONTENU DE FORMATION LIÉ AUX COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET AUX POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE



CONTENU DE FORMATION LIÉ AUX COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET AUX POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE



Contenu de formation

Le contenu de formation[6] correspond à l'ensemble des ressources que l'élève s'approprie concrètement pour créer, interpréter et apprécier des œuvres musicales et qu'il utilise de façon autonome à la fin du cycle, dans des situations d'apprentissage complètes, complexes et signifiantes. Outre les éléments énumérés ci-après, il faut considérer les points communs aux quatre disciplines artistiques, présentés dans la section consacrée au domaine des arts.

Stratégies

- *Faire appel à des démarches visant à déchiffrer des partitions en fonction des différents codes de notation musicale (traditionnel, non traditionnel et personnel)*
- *Recourir à différents procédés de mémorisation de séquences rythmiques et mélodiques*
- *Recourir à différents procédés de discrimination auditive*
- *Faire appel à des moyens variés pour s'approprier les éléments de la technique vocale ou instrumentale*
- *Recourir à différents modes de fonctionnement au cours du travail collectif (musique d'ensemble)*
- *Recourir à certaines techniques de relaxation pour maîtriser le stress*

Techniques

Moyens sonores[7]	Techniques
Voix	**Technique vocale** Respiration, justesse, posture, tonus, prononciation *Inspiration, expiration, émission du son, attaque du son, projection, soin de la voix*
Cordes *Vents* **Percussions** **Percussions corporelles** **Technologies de l'information et de la communication** (sons produits à l'aide d'un séquenceur ou d'un synthétiseur)	**Techniques instrumentales** Posture, maintien *Respiration (inspiration/expiration), émission du son, attaque du son, articulation, justesse, autres techniques de manipulation appropriées*

Règles relatives à la musique d'ensemble

- *Réponse aux indications sonores ou visuelles indiquant le début et la fin de l'œuvre, les nuances, la pulsation et le changement de tempo, le phrasé, l'expression et l'équilibre entre les parties*
- *Ajustement au jeu d'ensemble par le repérage sonore*

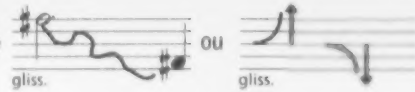
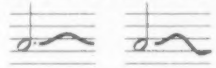
Procédés de composition

- Question/réponse, contraste, reproduction sonore, répétition, collage, ostinato, miroir
- *Augmentation, permutation, insertion, manipulation de timbres*

6. Les éléments du contenu de formation en italique sont ceux qui s'ajoutent au secondaire. Les éléments qui sont en romain constituent un rappel des savoirs essentiels du programme du primaire qui peuvent être réinvestis au secondaire.
7. Selon les instruments utilisés dans la classe.

Concepts et notions

Langage musical	Représentation graphique (code traditionnel)	Représentation graphique (code non traditionnel conventionnel)
Intensité et nuances	**Intensité et nuances**	**Intensité et nuances**
Forte, piano, crescendo, decrescendo *Pianissimo, fortissimo, mezzo piano, mezzo forte, subito piano*	Forte, piano, crescendo, decrescendo *Pianissimo, fortissimo, mezzo piano, mezzo forte, subito piano*	Fort ○ doux ○
Durée	**Durée**	**Durée**
Ronde, blanche, noire, soupir, deux croches *Croche, double-croche, pause, demi-pause, demi-soupir* *Point d'augmentation, liaison de prolongation, point d'orgue*	Ronde, blanche, noire, soupir, deux croches *Croche, double-croche, pause, demi-pause, demi-soupir* *Point d'augmentation, liaison de prolongation, point d'orgue*	Très court • court – long — Très long —— Silence (rectangle extensible) ▭
Hauteur	**Hauteur**	**Hauteur**
Registre (aigu, moyen, grave) Sons de l'échelle diatonique		Aigu × Moyen × Grave × Sons ascendants ↗ Sons descendants ↘

Langage musical (*Suite*)	Représentation graphique (*Suite*) (code traditionnel)	Représentation graphique (*Suite*) (code non traditionnel conventionnel)
Hauteur (*Suite*)	**Hauteur (*Suite*)**	**Hauteur (*Suite*)**
Notes sur la portée et lignes supplémentaires dans les différentes clés selon l'instrument joué	*Notes sur la portée et lignes supplémentaires dans les différentes clés selon l'instrument joué*	*Note la plus haute ou note la plus basse* Ex. *Glissando* Ex.  *Écriture linéaire* Ex.
Signes d'altérations (dièse, bémol, bécarre) accidentelles et à la clé	*Signes d'altérations (dièse, bémol, bécarre) accidentelles et à la clé*	*Modification de la hauteur du son* Ex. 
Timbre	**Timbre**	**Timbre**
Instruments de musique divers selon le répertoire		
Voix (soprano, alto, ténor, basse) et familles d'instruments		
Qualité du son	**Qualité du son**	**Qualité du son**
Sec/résonnant, granuleux/lisse		Sec Résonnant Granuleux Lisse
Signes d'articulation (staccato, legato, accent, sforzando, etc.) selon l'instrument joué	*Signes d'articulation (staccato, legato, accent, sforzando, etc.) selon l'instrument joué*	

Structure	Représentation graphique (*Suite*) (code traditionnel)	Représentation graphique (*Suite*) (code non traditionnel conventionnel)
Forme Personnelle, AB, ABA, canon à deux voix, rondo *Canon, thème et variations* *Signes de renvoi (barres de reprise, Da Capo, boîtes, Dal Segno, Coda, Al Fine)*	**Forme** *Signes de renvoi (barres de reprise, Da Capo, boîtes, Dal Segno, Coda, Al Fine)*	
Tempo Lento, moderato, allegro, accelerando, rallentando *Changement de tempo, ad libidum, a tempo, ritenuto*	**Tempo** Lento, moderato, allegro, accelerando, rallentando *Ad libidum, a tempo, ritenuto*	**Tempo** *Accelerando* *Rallentando*
Organisation rythmique Non mesurée ou basée sur un nombre déterminé de pulsations *Cellules rythmiques simples, mesures simples binaires ou ternaires*	**Organisation rythmique** *Chiffres indicateurs des mesures simples*	**Organisation rythmique**
Organisation mélodique Phrase musicale, séries ascendantes et descendantes de sons, sons conjoints, sons disjoints, série de sons répétés à hauteur fixe, glissando *Suite de sons chromatiques et diatoniques ascendants et descendants*	**Organisation mélodique**	**Organisation mélodique** *Son unique* •
Organisation harmonique *Grappe de sons, cluster, accords majeur et mineur*	**Organisation harmonique** *Accords majeur et mineur*	**Organisation harmonique** *Grappe de sons* *Cluster* Ex.

Représentation graphique (autres codes)

(représentation graphique inventée par l'élève, au besoin)

Vocabulaire

La connaissance du vocabulaire propre à la discipline est particulièrement utile lorsque l'élève apprécie une œuvre musicale et communique le résultat de son appréciation.

Intensité et nuances	Durée	Hauteur	Timbre	Qualité du son	Forme
Pianissimo	*Croche*	*Dièse*	*Soprano*	*Accent*	*Barre de reprise*
Fortissimo	*Double-croche*	*Bémol*	*Alto*	*Legato*	*Boîte*
Mezzo piano	*Pause*	*Bécarre*	*Ténor*	*Staccato*	*Coda*
Mezzo forte	*Demi-pause*		*Basse*	*Sforzando*	*Da Capo*
Subito piano	*Demi-soupir*				*Dal Segno*
	Point d'augmentation				*Al Fine*
	Point d'orgue				*Thème et variations*
	Liaison de prolongation				

Tempo	Organisation rythmique	Organisation mélodique	Organisation harmonique
Ad libidum	*Chiffres indicateurs*	*Suite de sons diatoniques*	*Accord*
A tempo		*Suite de sons chromatiques*	*Son unique*
Ritenuto			*Cluster*
			Grappe de sons

Moyens sonores

Noms des instruments utilisés

Répertoire musical faisant l'objet d'une appréciation

Les extraits d'œuvres proviennent de diverses périodes artistiques et sont de styles variés. Il peut s'agir de musique contemporaine (actuelle, sérielle, électroacoustique, aléatoire, populaire, chansonnier, blues, jazz, country, rock, comédie musicale, musique de films, etc., y compris la musique utilisée dans les médias) ou de musique folklorique ou religieuse d'hier et d'aujourd'hui. Ces extraits peuvent également relever de l'impressionnisme, de l'expressionnisme, du néoclassicisme, du romantisme, du classicisme, du baroque, de la Renaissance ou du Moyen Âge. Ils sont issus du répertoire musical québécois et de celui d'autres cultures. Les élèves doivent aussi se référer aux œuvres musicales présentées à l'occasion de concerts ou de spectacles auxquels ils ont assisté.

Types d'extraits

- Extraits ou réalisations d'élèves liés aux éléments disciplinaires abordés
- Extraits ou réalisations d'élèves liés aux intentions éducatives des domaines généraux de formation
- Un minimum de *quinze extraits* d'œuvres appartenant à des époques et à des cultures différentes

Repères culturels

Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.

Éléments de l'histoire de la musique : compositeurs; contexte socioculturel; contexte historique; périodes artistiques; styles; genres, personnages et personnalités, etc.

Expériences culturelles : concerts présentés à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; rencontres avec des compositeurs ou des musiciens professionnels; expositions (histoire de la musique, musiciens, chanson, opéra, comédie musicale, etc.); conférences sur la musique; participation à des festivals de musique; visites de lieux culturels (salle de concert, studio d'enregistrement, école de formation, centre de documentation, etc.), etc.

Carrières liées à la musique : auteur; compositeur; instrumentiste; chanteur; choriste; arrangeur; technicien de studio d'enregistrement; critique; animateur culturel; chroniqueur; enseignant de musique, etc.

Supports médiatiques : partitions musicales; émissions télévisuelles sur la musique; documentaires ou fictions sur la musique; enregistrements sonores ou visuels de concerts ou de spectacles musicaux; musiques de films; émissions culturelles; supports promotionnels d'un spectacle (communiqué, publicité, revue de presse, entrevue, programme, affiche, carton d'invitation); livres ou sites Web sur des compositeurs, des musiciens, des spectacles ou des lieux de diffusion, etc.

Lieux culturels : théâtres; salles de concert; studios d'enregistrement; salles de répétition; écoles de formation musicale; lieux patrimoniaux, etc.

Œuvres du répertoire musical : voir la section *Répertoire musical faisant l'objet d'une appréciation*.

Bibliographie

ATTALI, Jacques. *Bruits*, Paris, Fayard, 2001, 296 p.

FARBER, Anne. « Speaking the Musical Language », *Music Educators Journal*, décembre 1991, p. 31-34.

HERZFELD, Frierich et Thomas WIMMER-RING. *L'encyclopédie de la musique*, [disque optique compact], Alsyd Multimédia, 1995.

HONEGGER, Marc. *Dictionnaire usuel de la musique*, Paris, Bordas, 1995, 916 p.

HONEGGER, Marc. *Connaissance de la musique*, Paris, Bordas, 1996, 1147 p.

JENSEN, Éric. *Le cerveau et l'apprentissage*, adaptation française de Gervais Sirois, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001, 137 p.

KALMAN, Helmut, Gilles POTVIN et Kenneth WINTERS. *Encyclopédie de la musique au Canada*, Montréal, Fides, 1983, 1142 p.

KRATUS, John. « Structuring the Music Curriculum for Creative Learning », *Music Educators Journal*, mai 1990, p. 33-37.

LEONHARD, Charles et Robert W. HOUSE. *Foundations and Principles of Music Education*, 2e éd., New York, McGraw-Hill, 1972, 432 p.

LEY, Marcel. *La mise en scène du conte musical : Éveil esthétique et thèmes d'ateliers*, Paris, Fugeau, 1985, 367 p.

MCLUHAN, Marshall. « The Eye and the Ear and the Hemisphere of the Brain », *Future Canada*, vol. 2, n° 4, 1978.

MICHELS, Ulrick. *Guide illustré de la musique*, France, Fayard, 1988, vol. 1 et 2, 574 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. *Comment faire parler les sons*, document de travail, Québec, ministère de l'Éducation, 1990, 159 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. *Programme d'études : Musique, 1re et 2e secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1996, 89 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 2000, 350 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. *On peut parler de création sonore et/ou musicale. On peut aussi parler de composition expérimentale et/ou musicale*, document de travail, Gisèle Ricard, Québec, ministère de l'Éducation, 1990, 22 p.

PARÉ, André. *Créativité et pédagogie ouverte*, Laval, NHP, 1977, 320 p.

REIMER, Bennet. *Une philosophie de l'éducation musicale*, Québec, PUL, 1976, 181 p.

REIMER, Bennet. *A Philosophy of Music Education*, 2e éd., Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall, 1989, 252 p.

RENARD, Claire. *Le geste musical*, Paris, Hachette, 1982, 143 p.

SCHAFER, R. Murray. *L'oreille pense*, Toronto, Berendol Music, 1974, 47 p.

SCHAFER, R. Murray. *Creative Music Education: A Handbook for the Modern Music Teacher*, New York, Schirmer Books, 1976, 275 p.

SCHAFER, R. Murray. *Le paysage sonore*, Paris, Lattès, 1979, 388 p.

SCHAFER, R. Murray. *The Thinking Ear: Complete Writings on Music Education*, Toronto, Arcana, 1988, 342 p.

SELF, George. *Make a New Sound*, Londres, Universal Edition, 1976, 96 p.

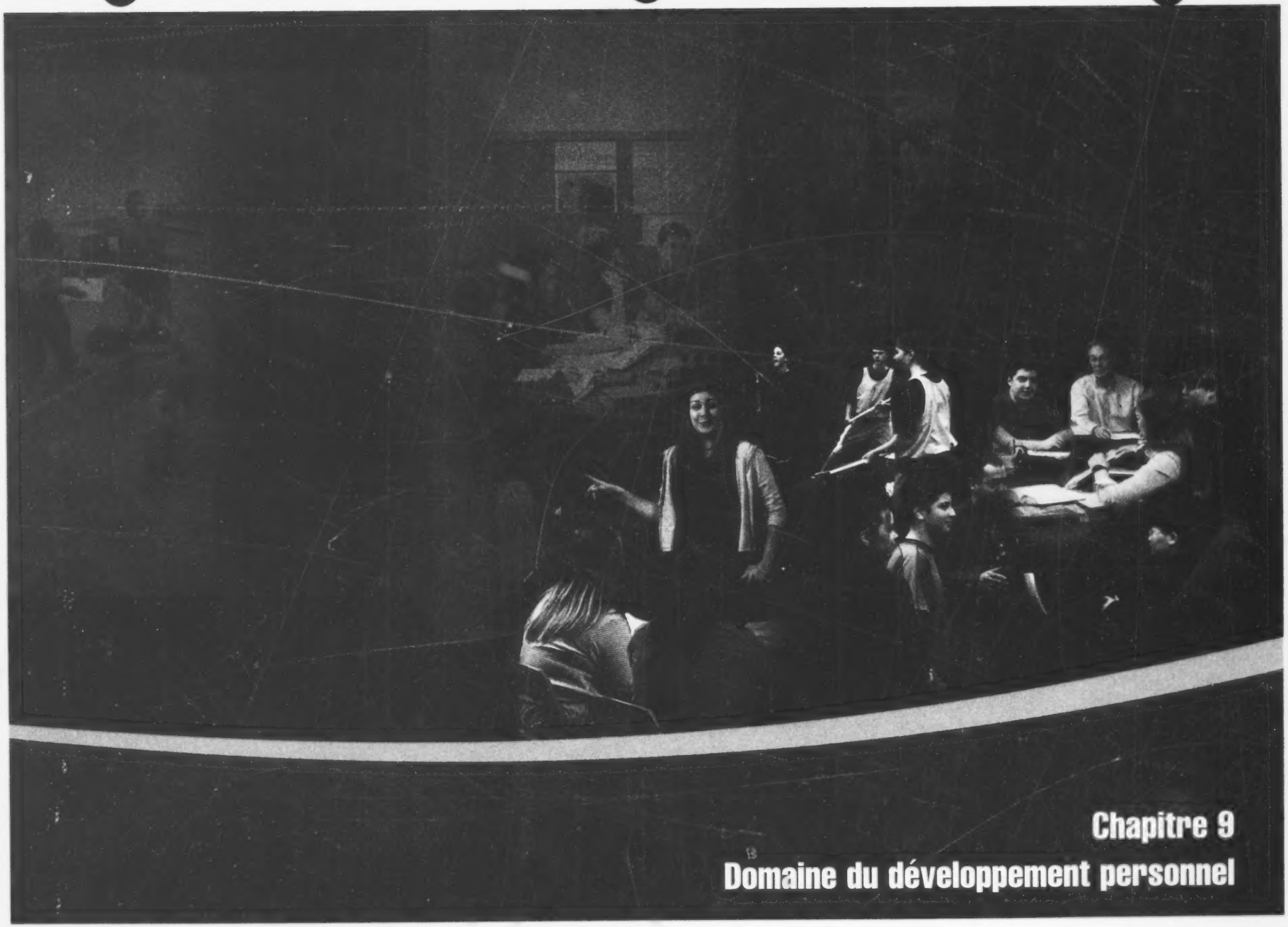
SLOBODA, John A. *L'esprit musicien : La psychologie cognitive de la musique*, Bruxelles, Pierre Mordaga, 1988, 396 p.

SNYDERS, Georges. *La musique comme joie à l'école*, Paris, L'Harmattan, 1999, 214 p.

SOUSA, David A. *Un cerveau pour apprendre*, traduction et adaptation de Gervais Sirois, Montréal, Chenelière/ McGraw-Hill, 2002, 321 p.

STONE, Kenneth. *Music Notation in the Twentieth Century*, Londres/New York, Norton and Company, 1980, 357 p.

NOTES



Chapitre 9
Domaine du développement personnel

Présentation du domaine

Le domaine du développement personnel permet à chaque individu de se développer dans toutes ses dimensions, de réfléchir et d'agir sur lui-même, de se comprendre, de reconnaître sa valeur positive et de s'impliquer dans l'action pour améliorer certaines de ses réalités. Les disciplines qui le composent[1] l'invitent à entrer en relation avec les autres, à aller à la rencontre d'autres cultures et à en apprécier la diversité. Elles lui permettent également de connaître son héritage culturel par l'entremise d'œuvres qui témoignent de croyances et de courants de pensée issus de divers lieux et époques. De plus, elles l'aident à mieux comprendre les différentes façons de voir et d'agir qui tissent notre culture.

Contribution du domaine du développement personnel à la formation générale de l'élève

L'élève de 12 à 14 ans s'engage dans une période intense de changements. Il quitte le monde de l'enfance pour entrer dans celui de l'adolescence. Cette période, marquée par des transformations accélérées et déstabilisantes tant sur le plan physique que sur le plan psychologique, provoque chez lui des remises en question et accentue sa recherche d'une nouvelle identité. Mû par le doute et le besoin de s'affirmer, l'adolescent remet en cause les idées, les croyances et les valeurs qui lui ont été transmises. Il aime les confronter avec celles de ses pairs et celles des adultes qui font figure d'autorité. Ce questionnement de même que les prises de position et les actions qui en découlent lui permettent de mieux se connaître et de trouver peu à peu sa place dans son milieu. De plus, la fréquentation de l'école secondaire favorise l'émergence de nouveaux rapports sociaux, en raison du nombre et de la diversité des personnes que l'élève y côtoie.

Chacune à leur façon, les disciplines du domaine contribuent au développement intégral de l'élève. Elles prennent en compte les dimensions physique, intellectuelle, affective, sociale, morale ou spirituelle de sa croissance. Elles l'aident à prendre conscience de l'interaction qui existe entre ces dimensions et de l'importance de chacune d'elles pour son épanouissement personnel. En ce sens, elles contribuent de façon privilégiée à la structuration de l'identité de l'élève et à l'élaboration de sa vision du monde. En effet, elles amènent l'adolescent à saisir l'aspect toujours évolutif de son développement personnel. Elles l'aident à accroître son pouvoir d'action dans des contextes variés et à élaborer des outils utiles à la poursuite de sa réalisation comme individu. Elles le rendent également plus conscient du rôle unique qu'il a à jouer dans l'édification de la société.

Relations entre le domaine du développement personnel et les autres éléments du Programme de formation

Les problématiques traitées dans le domaine du développement personnel sont étroitement liées aux cinq domaines

1. Le domaine du développement personnel regroupe l'éducation physique et à la santé, l'enseignement moral, l'enseignement moral et religieux catholique ainsi que l'enseignement moral et religieux protestant. La première discipline s'adresse à tous les élèves, tandis que les trois autres font l'objet d'un choix.

généraux de formation. Pour être en mesure de les aborder, l'élève doit recourir aux savoirs qu'il a construits dans d'autres domaines d'apprentissage. Par exemple, lorsqu'il s'interroge sur des questions d'actualité qui concernent la santé, l'éthique ou le phénomène religieux, il fait appel à des habiletés langagières : maîtrise du vocabulaire, construction du sens, argumentation à l'appui de son opinion, décodage du message, appréciation des nuances, etc. Quand il se questionne sur des problématiques d'ordre éthique traitant de l'environnement ou de la santé, il puise dans des savoirs construits en mathématique et en science et technologie pour mieux interpréter les enjeux sous-jacents. À d'autres moments, il est invité à juger le traitement médiatique de certains événements en se référant à ce qu'il a appris en géographie ou en histoire et éducation à la citoyenneté. Enfin, il met à profit certains des savoirs qu'il a acquis dans le domaine des arts lorsqu'il exerce son jugement critique à propos de diverses manifestations culturelles.

Les compétences transversales constituent des outils essentiels pour rendre l'élève capable d'analyser et de traiter les situations complexes dans une société en perpétuel mouvement. Les situations d'apprentissage proposées à l'élève dans l'une ou l'autre des disciplines du domaine du développement personnel l'amèneront, d'une part, à recourir à ces compétences et contribueront, d'autre part, à leur acquisition.

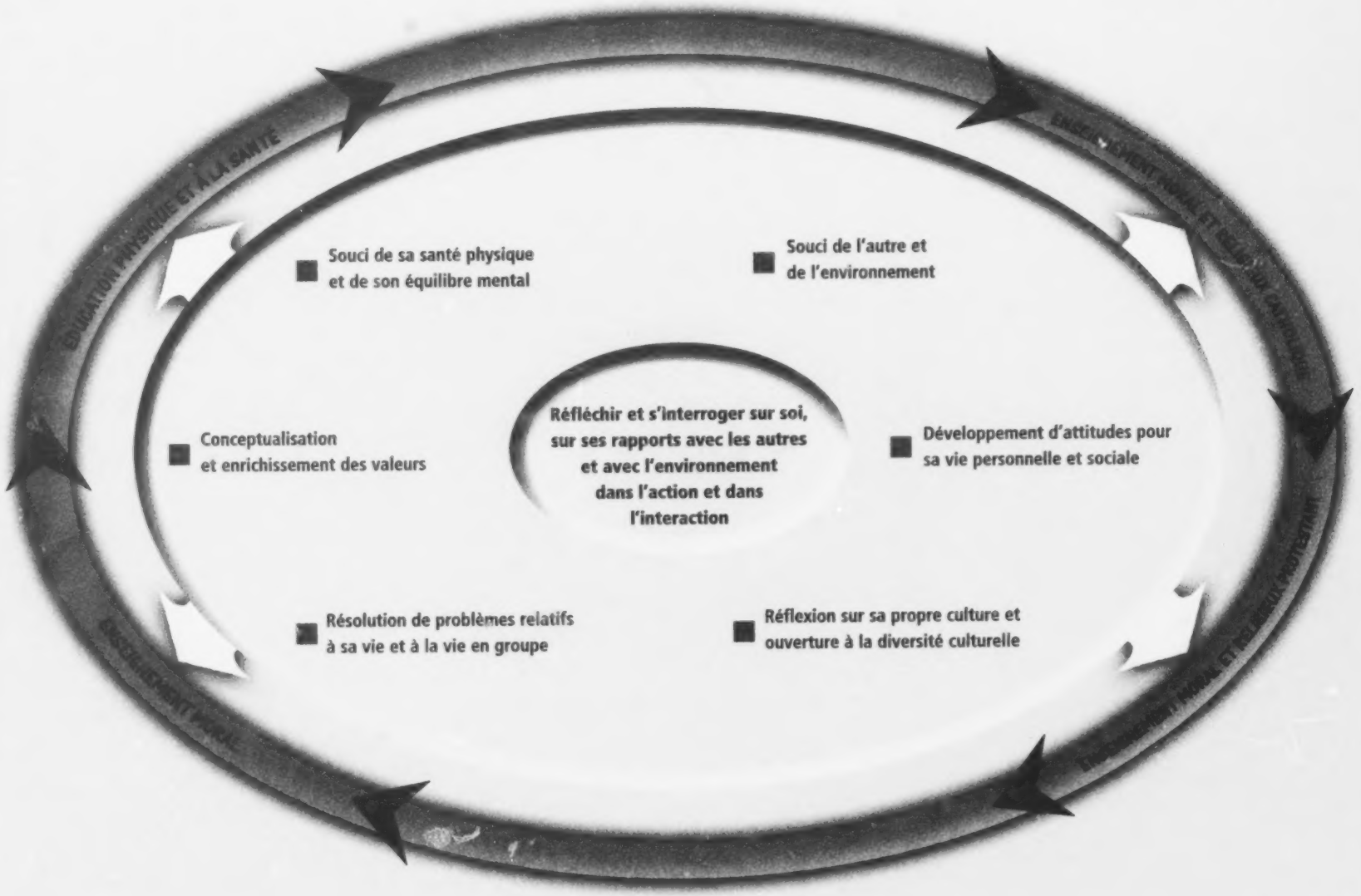
Points communs aux disciplines du domaine du développement personnel

Bien que les disciplines du domaine du développement personnel possèdent leur spécificité, elles ont pour visée commune de développer chez l'élève le souci de sa santé physique et de son équilibre mental de même qu'une préoccupation pour le mieux-vivre collectif. Elles l'incitent à réfléchir et à s'interroger sur lui-même, sur ses rapports avec les autres et avec l'environnement. Elles l'aident à trouver des réponses aux questions que soulève son besoin d'épanouissement dans le respect de la collectivité et à relever les défis inhérents à la période de transformation qu'il traverse. Elles lui permettent de développer les outils dont il a besoin pour chercher par lui-même des solutions à des problèmes d'ordre personnel ou social. Elles enrichissent son regard sur des réalités qui le touchent de près, comme la santé, les relations interpersonnelles, les rapports à la consommation ou à l'environnement. Elles contribuent à enrichir également le référentiel de valeurs à l'aide duquel il éclaire ses choix présents et futurs. Ce référentiel lui permet en outre d'explorer des pistes d'action concernant des questions relatives à sa croissance personnelle, à son développement moteur, à sa condition physique, à son équilibre mental et spirituel ainsi qu'à ses relations avec autrui. L'élève apprend ainsi à discerner ce qu'il est souhaitable ou non de faire dans diverses situations de sa vie.

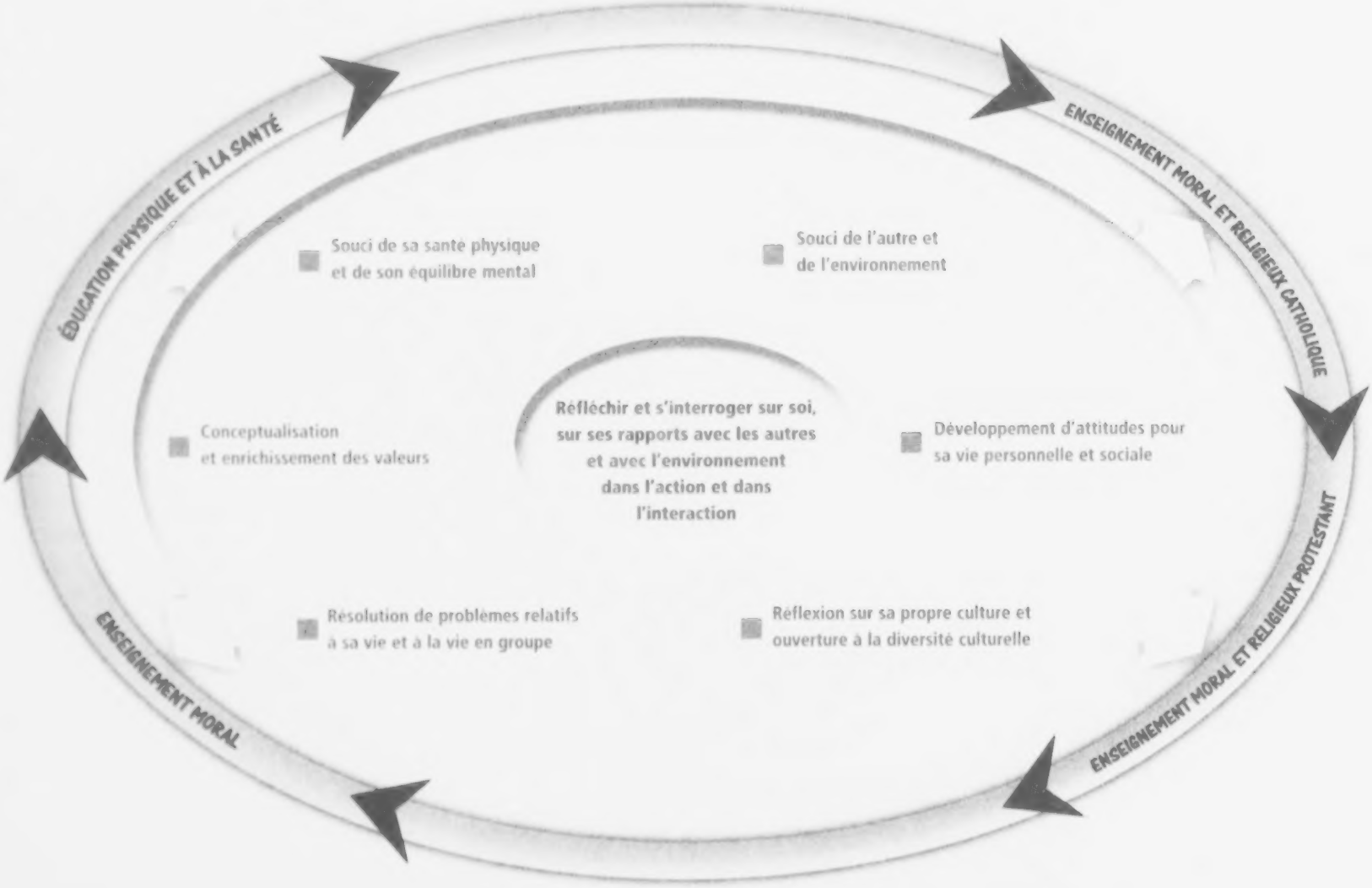
Les apprentissages propres à ces disciplines permettent à l'élève de développer des valeurs telles que l'engagement, l'affirmation de soi, la solidarité, l'égalité, la dignité et de les intégrer dans ses relations avec les autres et l'environnement. Ils favorisent également le développement de qualités telles que la confiance en soi et en l'autre, le courage, le sens de l'effort, le goût du dépassement, l'autonomie et le sens des responsabilités. Enfin, ces disciplines favorisent l'ouverture d'esprit, le respect des diverses opinions et croyances ainsi que l'acceptation de la différence en ce qui a trait, notamment, aux aptitudes physiques ou intellectuelles et aux modes d'expression culturelle. À travers elles, l'élève est appelé à reconnaître les exigences de la vie de groupe et à se préparer à agir en citoyen responsable.

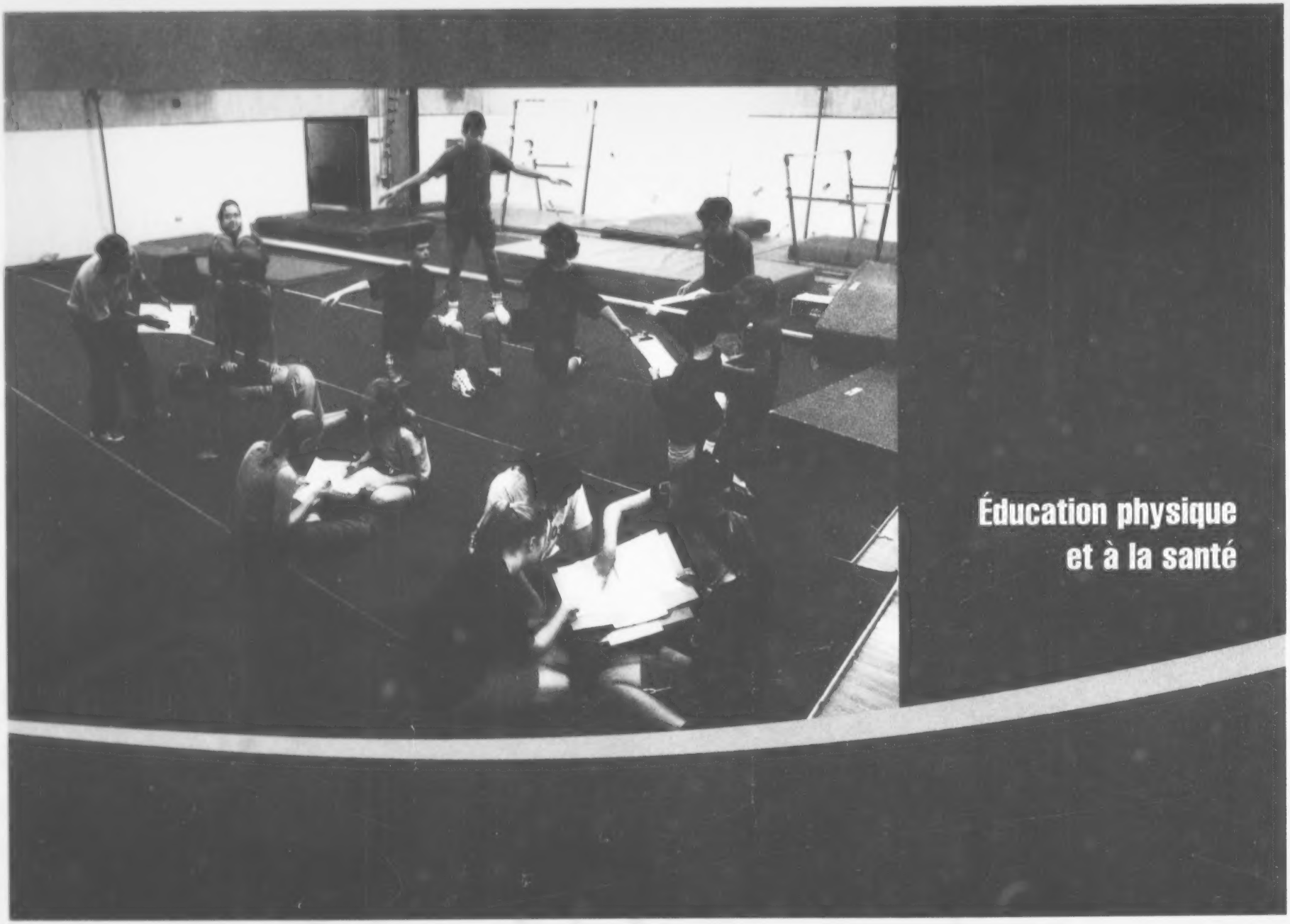
Le schéma suivant présente les points que partagent les quatre disciplines du domaine du développement personnel.

POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL



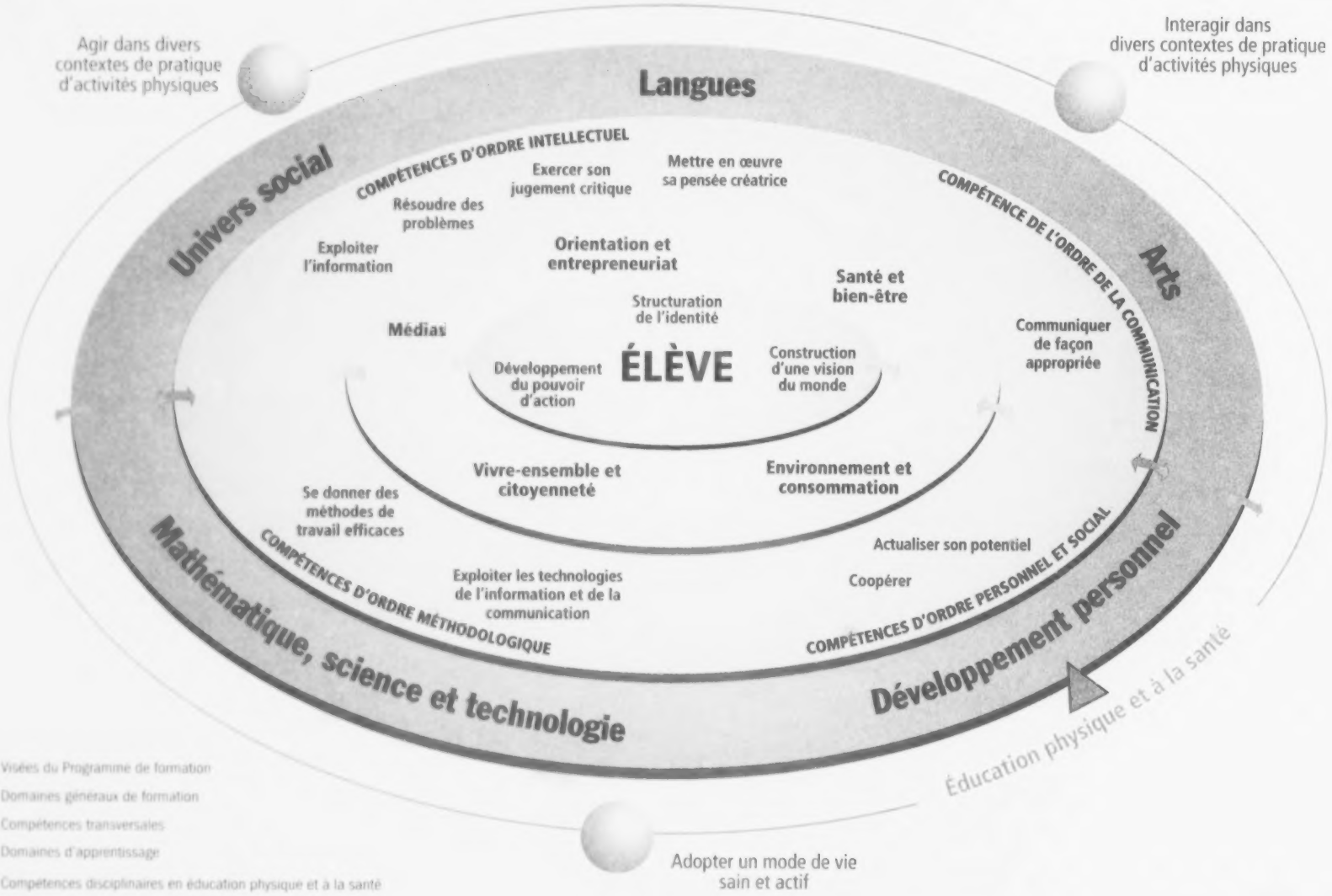
POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL





Éducation physique et à la santé

Apport du programme d'éducation physique et à la santé au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation de la discipline

Le programme d'éducation physique et à la santé s'inscrit dans une perspective de développement global de l'élève. S'il a notamment pour objectif de l'amener à accroître son efficience motrice par la pratique régulière d'activités physiques, il vise également le développement d'habiletés psychosociales ainsi que l'acquisition de connaissances, de stratégies, d'attitudes et de comportements sécuritaires et éthiques nécessaires à une gestion judicieuse de sa santé et de son bien-être. Ainsi, au terme de sa formation, l'élève aura développé un ensemble d'outils dont il aura besoin tout au long de sa vie pour se sentir en bonne santé, tant physique que mentale, et pour vivre en harmonie avec lui-même et avec les autres. En cela, le programme contribue de façon particulière à la formation générale de l'élève, à la structuration de son identité, à la construction de sa vision du monde et au développement de son pouvoir d'action, dans des contextes scolaires uniques et propres à la discipline.

L'un des défis de l'école secondaire est de proposer aux adolescents des moyens pour que l'activité physique occupe une plus grande place dans leur vie quotidienne. Cela semble d'autant plus important que des études indiquent qu'au moins un des facteurs de risque (obésité, hypertension, tabagisme, déficience alimentaire ou mode de vie peu actif) associés aux maladies cardiovasculaires les plus fréquentes est présent chez une majorité d'adolescents dès le début du secondaire. On observe aussi dans ce groupe d'âge certains problèmes liés au développement de la masse musculaire et à la densité osseuse de même que certains troubles de santé mentale, comme l'anxiété et l'anorexie.

Traditionnellement, l'enseignement de l'éducation physique au secondaire était centré sur le développement de l'efficience motrice et sur le contrôle technique. On croyait alors que la maîtrise d'actions motrices inciterait les élèves à pratiquer régulièrement diverses activités physiques. Or, des études sur les habitudes de vie des jeunes démontrent qu'il faut aller bien au delà de cette efficience si on souhaite amener les jeunes à adopter un mode de vie plus actif. Certains facteurs sont actuellement considérés comme des incitatifs majeurs qui peuvent aider l'élève à mieux comprendre la valeur de ses apprentissages et l'encourager à développer et à maintenir un mode de vie actif. Ainsi, il importe de tenir compte des centres d'intérêt des élèves en leur proposant un choix d'activités physiques variées et susceptibles d'être pratiquées dans la vie courante, à l'école ou à l'extérieur de l'école. Il faut aussi les amener à analyser les effets de la pratique d'activités physiques sur leur santé et leur bien-être. Ajoutons que la responsabilité d'inciter les élèves à être actifs et à adopter de saines habitudes de vie n'est pas du seul ressort des enseignants de cette discipline. Elle incombe à toute l'équipe-école ainsi qu'aux parents et à la communauté.

Le présent programme s'inscrit dans le prolongement du programme antérieur du secondaire, puisque tous deux visent l'augmentation et la consolidation du répertoire d'actions motrices de l'élève. Il s'en distingue cependant par l'importance qu'il accorde à certains autres apprentissages : se responsabiliser à l'égard des moyens à prendre pour assurer sa santé et son bien-être; développer son autonomie dans l'élaboration, l'exploitation et l'évaluation

de sa démarche d'apprentissage; accroître sa capacité à coopérer avec ses pairs; et se sensibiliser à l'importance d'adopter des comportements conformes à des règles de sécurité et d'éthique. En cela, il assure la poursuite des apprentissages réalisés au primaire.

Le programme comporte trois compétences interreliées dont le développement a été amorcé au primaire :

- Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques;
- Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques;
- Adopter un mode vie sain et actif.

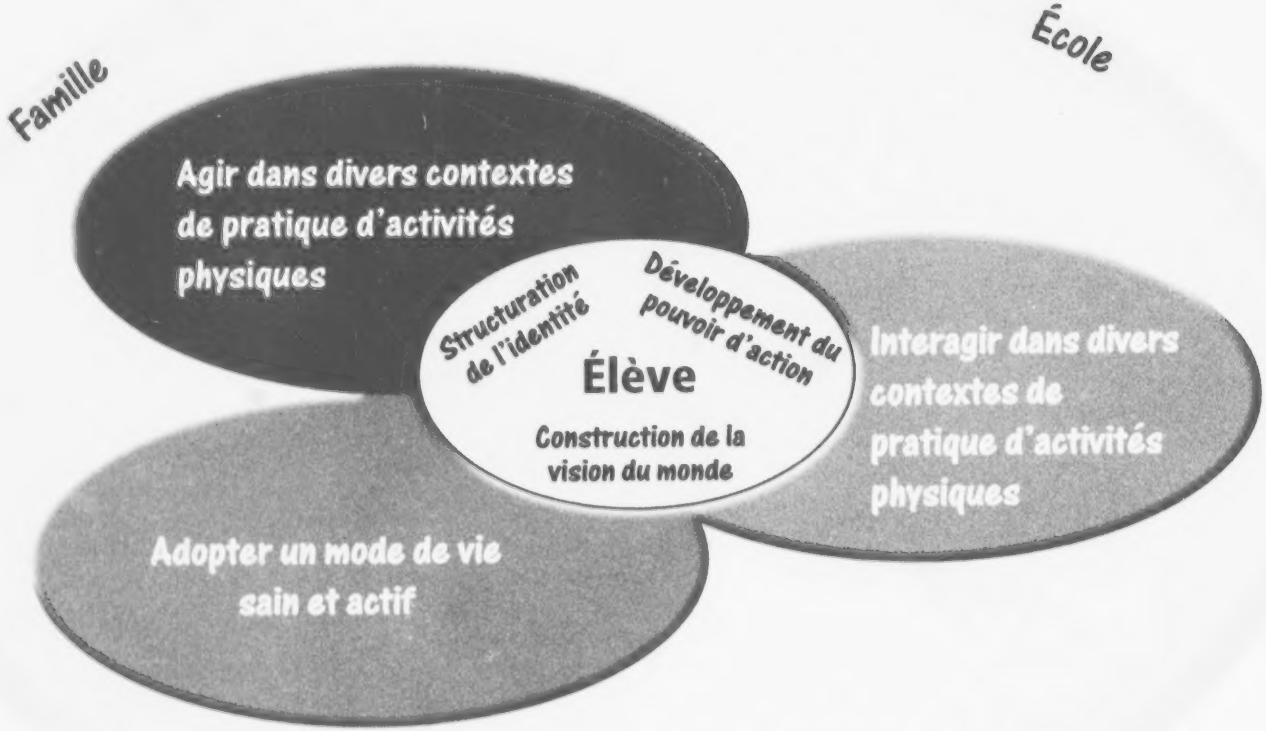
Lorsqu'il développe la compétence *Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*, l'élève est amené à élargir son répertoire d'actions et à augmenter son efficience motrice par la pratique d'activités physiques individuelles et par la réutilisation de ses apprentissages dans d'autres contextes. Cette compétence se manifeste par l'analyse de la situation et des exigences que pose l'activité à réaliser, par l'exécution d'actions motrices ajustées aux contraintes de l'environnement physique et par l'évaluation de son efficience motrice et de sa démarche en fonction du but poursuivi.

En développant la compétence *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*, l'élève élargit son répertoire d'actions motrices et accroît ses habiletés sociales par la pratique d'activités collectives. Cette compétence se manifeste par l'élaboration de plans d'action communs, par l'exécution d'actions motrices ajustées aux autres au cours d'activités physiques collectives et par l'évaluation de leur réalisation.

Pour développer la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*, l'élève doit s'engager dans une démarche visant à modifier certaines de ses habitudes de vie. Cette compétence se manifeste, d'une part, par l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan qui inclut obligatoirement la pratique régulière d'activités physiques et, d'autre part, par la capacité de l'élève à exercer un retour critique sur sa démarche et sur ses habitudes de vie et à en analyser les effets sur sa santé et son bien-être.

Les compétences *Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* et *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* sont complémentaires : lorsque l'élève interagit, il fait appel à la compétence *Agir*, puisque dans l'interaction il exécute nécessairement des actions motrices. La compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* s'appuie sur les deux autres. C'est en effet par l'appropriation des apprentissages faits dans divers contextes de pratique d'activités physiques que l'élève pourra observer les retombées de ses choix sur sa santé et son bien-être. Le schéma qui suit présente les compétences et leurs relations.

Interrelation des compétences en éducation physique et à la santé



Relations entre l'éducation physique et à la santé et les autres éléments du Programme de formation

Le programme d'éducation physique et à la santé doit être compris et utilisé selon une approche systémique qui permet d'établir des liens avec les autres éléments constitutifs du Programme de formation dont il fait partie. Il contribue à la poursuite des intentions éducatives des domaines généraux de formation. Il est propice au développement de compétences transversales de divers ordres et il sollicite de nombreuses compétences développées dans les autres disciplines.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les situations d'apprentissage en éducation physique et à la santé peuvent présenter de nombreux liens avec les intentions éducatives des cinq domaines généraux de formation. Ainsi, les problématiques propres au domaine *Santé et bien-être* sont nombreuses et les réponses aux questions qu'elles soulèvent bénéficient largement des connaissances acquises et des démarches vécues par l'élève en éducation physique et à la santé. Pour développer la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*, l'élève sera amené à pratiquer régulièrement diverses activités physiques, qu'il s'agisse d'activités pratiquées dans un cadre récréatif ou compétitif ou encore d'activités de tous les jours, comme se rendre à l'école à pied, à bicyclette, en patins à roues alignées ou en planche à roulettes. Il devra aussi réfléchir sur ce que signifie « être actif et en santé », ainsi que sur l'importance d'adopter des comportements sécuritaires.

Les activités de plein air permettent d'aborder, sous l'angle de la réflexion, de la responsabilisation et des actions à entreprendre, la problématique de la pollution et de la destruction du milieu naturel liées à l'inconscience individuelle et collective. L'élève est encouragé à rechercher des moyens pour protéger la flore, à limiter sa consommation à ses besoins réels et à ramasser les déchets pour assurer la propreté de l'environnement. Il prend ainsi conscience de l'impact de ses actions sur l'environnement. Cette démarche rejoint plusieurs intentions éducatives du domaine général de formation *Environnement et consommation*.

Des questions relatives au domaine *Orientation et entrepreneuriat* peuvent aussi être abordées à l'occasion, notamment dans des projets ayant une portée interdisciplinaire, comme l'organisation d'une compétition sportive. Plusieurs des tâches que requiert ce genre de projet sont étroitement liées au monde du travail, comme la rédaction d'une publicité ou d'un article pour un journal local, l'installation d'équipement technique et électronique ou encore l'utilisation de technologies de l'information et de la communication pour faire la promotion de l'événement et pour assurer la collecte et le transfert des données concernant les performances des participants. Grâce à de telles activités, l'élève s'approprie des stratégies, développe ses goûts et découvre des champs d'intérêt. Il peut établir des liens entre différents projets et le monde du travail, et prendre ainsi connaissance des perspectives d'emploi, des rôles sociaux, des métiers et des professions possibles dans ce domaine. L'éducateur physique mais aussi les membres de l'équipe-école, les entraîneurs, les animateurs et les parents peuvent accompagner l'élève dans son cheminement.

Les messages véhiculés par les médias peuvent avoir d'importantes répercussions sur les comportements des adolescents et il importe d'amener les élèves à faire preuve d'une distance critique à leur endroit. Par exemple, dans le cadre de grands événements sportifs, certaines émissions présentent des images violentes impliquant des athlètes. Les reportages sur le dopage, auquel recourent certains athlètes, soulèvent des questions d'ordre éthique touchant le respect des règles, l'honnêteté et l'esprit sportif. Des messages publicitaires utilisent à satiété l'image corporelle de la femme pour vanter les effets de produits qui permettraient d'obtenir un corps parfait sans aucun effort physique. Ces informations, parfois contradictoires, ne peuvent manquer d'interpeller l'élève, qui devra exercer son jugement critique lorsqu'il les mettra en relation avec les divers contextes dans lesquels il est placé pour développer les compétences de la discipline. Le domaine général de formation *Médias* est ainsi mis à contribution.

Plusieurs comportements et attitudes nécessaires au développement des compétences dans cette discipline peuvent également apporter leur contribution au domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté*. L'engagement dans l'action, l'ouverture d'esprit, l'acceptation des différences entre les individus et le respect des règles d'éthique, dans la victoire comme dans la défaite, sont autant de valeurs que prône le programme d'éducation physique et à la santé. En pratiquant des activités physiques, l'élève apprend à développer un esprit sportif par la maîtrise de soi et par le respect des autres et de l'environnement.

Relations avec les compétences transversales

Comme toutes les autres disciplines, l'éducation physique et à la santé met à profit l'ensemble des compétences

transversales tout en contribuant à leur développement. L'élève développe : des compétences d'ordre personnel (prendre conscience de ses caractéristiques personnelles, prendre sa place parmi les autres, mettre à profit ses ressources personnelles); des compétences d'ordre social (participer à la formation d'équipes et à la répartition des rôles, développer un sentiment d'appartenance à son équipe); des compétences d'ordre méthodologique (planifier des stratégies et s'ajuster à la situation de jeu); des compétences d'ordre intellectuel (résoudre des problèmes dans divers contextes d'activités physiques); et la compétence de l'ordre de la communication (communiquer le bilan de ses réalisations en matière d'activité physique ou le résultat de ses recherches).

Ainsi, la compétence *Exploiter l'information* peut être mise à contribution dans une multitude de situations, en ce qui concerne l'agir individuel ou collectif ou encore les déterminants de la santé et du bien-être, car les données sont abondantes dans chacun de ces domaines. Le jugement critique s'avère également un outil de première importance aussi bien pour faire le partage entre les informations factuelles et les informations spéculatives que pour juger des habitudes de vie à adopter ou du type d'alimentation à privilégier. D'autres compétences transversales, comme *Exploiter les technologies de l'information et de la communication*, peuvent être sollicitées. C'est ainsi que l'élève peut utiliser une vidéo ou un logiciel pour identifier les éléments techniques de différentes actions motrices. Tout au long de sa démarche, il évalue l'efficacité de cette technologie pour l'utiliser dans d'autres situations.

Relations avec les autres disciplines

Le programme d'éducation physique et à la santé contribue, comme ceux des autres disciplines du domaine du développement personnel, à la structuration de l'identité personnelle et sociale de l'élève, à la construction de sa vision du monde et à l'accroissement de son pouvoir d'action. Toutes ces disciplines accordent de l'importance à la portée éducative de l'expérience, à la richesse de la réflexion sur les valeurs, à la liberté de penser, à la qualité des relations que l'élève entretient avec son environnement, à l'aspect éthique de ses choix d'action et, enfin, aux responsabilités qu'il doit assumer pour le développement de toutes les dimensions de sa personne.

Le programme d'éducation physique et à la santé offre aussi de nombreuses occasions pour le développement de compétences langagières. L'élève peut, par exemple, communiquer le bilan de ses réalisations en matière d'activité physique ou réaliser des reportages à l'aide des technologies de l'information et de la communication. Au cours d'activités technico-artistiques pratiquées en éducation physique et à la santé, telle une prestation de cirque ou d'acro-gym, l'élève peut recourir à certaines ressources du domaine des arts (en danse ou en musique). Enfin, compilations diverses, analyses statistiques ou études comparatives dans le champ de l'une ou l'autre des compétences de la discipline constituent autant de moyens permettant l'exercice de compétences en mathématique ou en science et technologie.

Contexte pédagogique

L'apprentissage est considéré comme un processus essentiellement actif par lequel l'élève construit ses connaissances. Pour favoriser le développement des trois compétences du programme, il convient donc de privilégier les situations qui présentent aux élèves des défis et qui provoquent une remise en question de leurs connaissances et de leurs représentations personnelles. Il importe également de recourir à des approches pédagogiques diversifiées telles que l'apprentissage coopératif, la résolution de problèmes, la pédagogie par projets, etc. En éducation physique et à la santé, l'élève doit être placé dans des contextes qui lui permettent de faire appel à diverses ressources, tant internes (ses acquis scolaires ou ses expériences sportives antérieures, ses champs d'intérêt, etc.) qu'externes (l'enseignant, les pairs, des documents écrits et électroniques, du matériel sportif, etc.). C'est ainsi qu'il pourra s'approprier et utiliser de façon intentionnelle les éléments du contenu de formation et mobiliser les habiletés motrices, intellectuelles ou sociales nécessaires pour mener à terme des projets et pour trouver des réponses appropriées à des questions ou à des besoins. Le recours à des approches d'évaluation diversifiées (observation directe, autoévaluation, enregistrement sur cassette vidéo, évaluation par les pairs) s'inscrit dans cette perspective. Selon les apprentissages visés, l'enseignant pourra utiliser ou proposer aux élèves divers outils permettant de suivre leur progression : feuille de route, journal de bord, tableau personnel de progression, etc. Si ces modalités d'évaluation ont d'abord pour objectif de soutenir l'élève dans sa démarche d'apprentissage, elles peuvent également fournir à l'enseignant des informations utiles pour réaliser un bilan des apprentissages et connaître le niveau de développement des compétences atteint par l'élève à la fin du cycle.

Les trois compétences du programme peuvent se développer dans un contexte scolaire, familial ou communautaire. Dans le milieu scolaire, les activités liées au programme d'éducation physique et à la santé sont pratiquées tantôt à l'intérieur, par exemple dans les gymnases et les palestres, tantôt en plein air. Les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées à l'élève doivent tenir compte de divers facteurs qui caractérisent la pratique d'activités physiques au Québec et qui sont liés au changement de saisons, aux conditions climatiques et à la diversité géographique du territoire. Pour poursuivre le développement de leurs compétences, les élèves peuvent s'engager dans des activités intrascolaires ou interscolaires, dans un cadre récréatif ou compétitif (seul ou avec d'autres). Ils peuvent aussi fréquenter des parcs naturels aménagés ou des espaces intérieurs ou extérieurs accessibles en milieu rural ou urbain, ou encore pratiquer un sport en solo, en famille ou avec des amis.

COMPÉTENCE 1 Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques

Sens de la compétence

Qui dit agir, au sens physique du terme, dit notamment action motrice, mouvement, coordination, ajustement, contrôle, sensation et expression. Les changements morphologiques que subit le corps à l'adolescence ne font qu'ajouter à l'importance de mettre les élèves au fait de ces divers aspects de l'agir et de les inciter à les travailler de manière plus systématique et plus réfléchie. Au secondaire, comme au primaire, l'enseignant doit amener les élèves à comprendre et à appliquer les principes d'équilibre et de coordination, à combiner des actions motrices et à les ajuster de manière plus efficiente à différents contextes de pratique d'activités physiques.

Cette compétence se développe dans des situations d'apprentissage liées à divers types d'activités : activités cycliques (ex. ski de fond, patin à roues alignées, bicyclette); activités à action unique (ex. sauts, lancers); activités d'adresse (ex. jonglerie, tirs de précision); activités technico-artistiques (ex. gymnastique rythmique, gymnastique au sol). Ces activités doivent permettre à l'élève d'être en relation avec lui-même et avec le monde physique dans lequel il évolue, de se mouvoir avec assurance et d'apprendre à se comporter de façon sécuritaire autant dans des situations de pratique d'activités physiques que dans la vie quotidienne. Diverses contraintes liées, par exemple, à la variation d'objets, aux outils, aux obstacles, aux cibles, aux surfaces, à l'espace utilisé ou au temps d'exécution peuvent être associées à ces activités. La combinaison de ces contraintes détermine la complexité des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Évolution de la compétence

À la fin du primaire, l'élève a intégré les principes d'équilibre et de coordination lui assurant un meilleur contrôle de ses enchaînements d'actions motrices dans divers contextes d'activités physiques adaptés à cet ordre d'enseignement. Il comprend ce qu'il fait et il est en mesure de l'évaluer. Il est aussi capable d'agir de façon sécuritaire au cours d'activités physiques et dans la vie quotidienne.

Tout au long du premier cycle du secondaire, il approfondit son analyse des contextes d'activités physiques selon leurs contraintes et leurs exigences. À mesure qu'il progresse dans ses apprentissages, il comprend mieux les principes liés à l'exécution d'actions motrices et manifeste un contrôle accru de ses actions dans divers contextes. Il peut, par exemple, créer un enchaînement de diverses actions synchronisées avec un rythme en exploitant un espace déterminé et en utilisant du matériel de manipulation et de gymnastique. Il élargit son répertoire d'actions motrices de locomotion, de non-locomotion et de manipulation. En ski de fond, par exemple, il peut faire l'apprentissage du virage en pas de patineur après avoir appris le virage en chasse-neige. Il sait mieux sélectionner les informations lorsque vient le moment de faire des choix d'actions pertinents et sécuritaires. Il apprend à évaluer, d'une façon de plus en plus structurée, la démarche empruntée et ses résultats, et fait le lien entre ses apprentissages et leur réinvestissement dans d'autres contextes scolaires, familiaux ou communautaires.

Compétence 1 et ses composantes

Analyser la situation selon les exigences du contexte

Mettre en relation le but poursuivi, les consignes d'organisation et de jeu, les règles de sécurité, les contraintes associées à l'environnement physique, son niveau d'habileté motrice et sa capacité physique • Considérer des options variées et leurs conséquences • Sélectionner une ou plusieurs actions • Les visualiser mentalement • Choisir un type de préparation physique (échauffement ou étirement) approprié au contexte

Exécuter des actions motrices selon diverses contraintes de l'environnement physique

Appliquer les principes de coordination et d'équilibration à diverses actions motrices en fonction d'objets, d'outils, d'obstacles, de l'espace utilisé, du temps d'exécution, etc. • Tenir compte de son niveau d'habiletés motrices et de sa capacité physique • Porter attention à ses perceptions kinesthésiques • Respecter les règles d'éthique et de sécurité • Consolider et élargir son répertoire d'actions motrices • Exécuter des enchaînements d'actions motrices variées

Évaluer son efficience motrice et sa démarche en fonction du but poursuivi

Juger de ses résultats, de la qualité de l'exécution et de ses choix d'actions motrices • Faire une analyse critique des étapes franchies • Cerner les améliorations souhaitables • Prendre une décision sur les améliorations à apporter • Reconnaître les éléments pouvant être utilisés dans d'autres contextes

Critères d'évaluation

- Exécution d'une variété d'actions de locomotion, de non-locomotion et de manipulation dans des contextes variés
- Analyse critique de sa démarche et de son efficience motrice en fonction du résultat obtenu
- Détermination des éléments pouvant être réinvestis dans des activités ultérieures

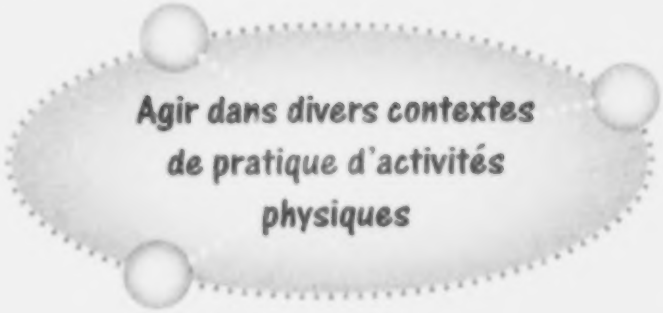
Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève est capable de prendre en compte les caractéristiques du contexte dans lequel il effectue une activité physique afin de faire les choix appropriés pour son exécution. Il combine une diversité d'actions motrices dans chacune des activités suivantes : activités cycliques, à action unique, d'adresse et technico-artistiques. Son efficience motrice s'est accrue de façon significative parce qu'il applique des principes qui répondent aux contraintes de l'environnement physique et qu'il démontre du contrôle dans l'exécution d'actions motrices. Il fait un bilan de sa prestation pour en dégager les points forts qu'il peut réinvestir et les difficultés qu'il doit corriger selon des principes associés à l'exécution d'actions motrices. Il applique les règles de sécurité et d'éthique qui s'imposent selon le contexte.

Compétence 1 et ses composantes

Analyser la situation selon les exigences du contexte

Mettre en relation le but poursuivi, les consignes d'organisation et de jeu, les règles de sécurité, les contraintes associées à l'environnement physique, son niveau d'habileté motrice et sa capacité physique • Considérer des options variées et leurs conséquences • Sélectionner une ou plusieurs actions • Les visualiser mentalement • Choisir un type de préparation physique (échauffement ou étirement) approprié au contexte



Exécuter des actions motrices selon diverses contraintes de l'environnement physique

Appliquer les principes de coordination et d'équilibration à diverses actions motrices en fonction d'objets, d'outils, d'obstacles, de l'espace utilisé, du temps d'exécution, etc. • Tenir compte de son niveau d'habiletés motrices et de sa capacité physique • Porter attention à ses perceptions kinesthésiques • Respecter les règles d'éthique et de sécurité • Consolider et élargir son répertoire d'actions motrices • Exécuter des enchaînements d'actions motrices variées

Évaluer son efficience motrice et sa démarche en fonction du but poursuivi

Juger de ses résultats, de la qualité de l'exécution et de ses choix d'actions motrices • Faire une analyse critique des étapes franchies • Cerner les améliorations souhaitables • Prendre une décision sur les améliorations à apporter • Reconnaître les éléments pouvant être utilisés dans d'autres contextes

Critères d'évaluation

- Exécution d'une variété d'actions de locomotion, de non-locomotion et de manipulation dans des contextes variés
- Analyse critique de sa démarche et de son efficience motrice en fonction du résultat obtenu
- Détermination des éléments pouvant être réinvestis dans des activités ultérieures

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève est capable de prendre en compte les caractéristiques du contexte dans lequel il effectue une activité physique afin de faire les choix appropriés pour son exécution. Il combine une diversité d'actions motrices dans chacune des activités suivantes : activités cycliques, à action unique, d'adresse et technico-artistiques. Son efficience motrice s'est accrue de façon significative parce qu'il applique des principes qui répondent aux contraintes de l'environnement physique et qu'il démontre du contrôle dans l'exécution d'actions motrices. Il fait un bilan de sa prestation pour en dégager les points forts qu'il peut réinvestir et les difficultés qu'il doit corriger selon des principes associés à l'exécution d'actions motrices. Il applique les règles de sécurité et d'éthique qui s'imposent selon le contexte.

COMPÉTENCE 2 Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques

Sens de la compétence

La pratique d'activités physiques avec d'autres sollicite une multitude d'habiletés et de ressources qui dépassent la seule maîtrise d'actions motrices et de stratégies. Si une telle maîtrise est une condition essentielle à toute pratique d'activités physiques à plusieurs, elle ne suffit pas à définir la présente compétence. En effet, celle-ci incite les élèves à s'engager dans un processus au cours duquel ils doivent élaborer divers plans pour ajuster leurs actions motrices à celles des autres, les synchroniser et communiquer entre eux. Elle suscite également le travail en équipe, puisque les élèves doivent réaliser une tâche commune et manifester un esprit sportif, aussi bien dans la victoire que dans la défaite. Ces situations se retrouvent dans la vie de tous les jours et il importe de bien les exploiter pour aider les élèves à développer leurs habiletés sociales et leur jugement éthique, qui répondent de l'harmonie dans les relations humaines.

Évolution de la compétence

À la fin du primaire, l'élève sait préparer des plans d'action avec ses pairs en tenant compte de ses forces et de ses limites, et les appliquer par la suite en les adaptant à divers contextes d'activités physiques propres à cet ordre d'enseignement. Il est en mesure d'utiliser différents modes de communication sonores ou visuels et applique certaines règles de sécurité et d'éthique.

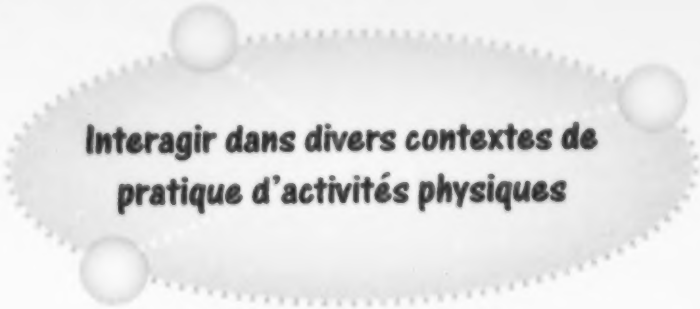
Tout au long du premier cycle du secondaire, l'élève manifeste une autonomie grandissante dans la prise en charge de sa démarche. Il est amené à approfondir l'élaboration d'un plan d'action avec ses pairs et à développer des stratégies pour réaliser, dans divers contextes, des actions motrices et des tactiques. Le choix des stratégies et des modes de communication témoigne de son sens de la coopération et de son souci de faciliter l'interaction avec ses pairs. Ce plan s'appuie sur des activités favorisant la coopération, l'opposition ou une combinaison des deux. Alors qu'au primaire les activités sont modifiées et simplifiées, elles prennent, au secondaire, une forme se rapprochant des pratiques sportives. On a donc recours à des activités collectives (ex. basket-ball, soccer, inter-crosse, *ultimate frisbee*, *flag-football*), à des activités de combat (ex. lutte, aïkido, judo), à des activités de duel (ex. badminton, tennis) ainsi qu'à des activités coopératives (ex. acro-gym, escalade, canotage en double). Les contraintes liées à l'environnement physique, à l'instar des activités de la compétence *Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*, ainsi que les contraintes associées à l'environnement social, comme le nombre de partenaires, le nombre d'opposants et les rôles à jouer, déterminent le degré de complexité des situations d'apprentissage et d'évaluation. En appliquant le plan d'action, l'élève respecte les règles d'éthique. Enfin, il approfondit sa capacité à évaluer sa démarche et ses résultats d'une façon de plus en plus structurée et fait le lien entre ses apprentissages et leur réinvestissement dans d'autres contextes scolaires, sportifs ou communautaires.

Aux fins de cette compétence, le *plan d'action* est défini comme étant un plan agencé selon des stratégies issues de principes d'action et de paramètres connus, qui vise l'atteinte d'un but lié à l'enjeu de l'activité. Les *principes d'action* sont des éléments d'ordre coopératif, offensif ou défensif qui orientent les actions de l'élève ou de l'équipe suivant les caractéristiques spécifiques des activités. Les *paramètres connus* sont les consignes d'organisation et de jeu, les contraintes associées à l'environnement physique, le niveau d'habileté motrice, la capacité physique des participants ainsi que les rôles à jouer. Les *tactiques* peuvent être individuelles ou collectives. Les tactiques individuelles se rapportent à un ensemble d'actions techniques offensives ou défensives utilisées par le joueur pour s'adapter à une situation d'opposition. Les tactiques collectives désignent une organisation mise en place par toute l'équipe de façon que les différentes actions offensives ou défensives de chacun soient coordonnées, concertées et efficaces pour contrer l'équipe adverse et atteindre le but visé. Les tactiques et les actions techniques ne sont pas précisées dans le contenu de formation puisqu'elles diffèrent pour chaque activité.

Compétence 2 et ses composantes

Coopérer à l'élaboration d'un plan d'action

Établir, collectivement, des règles de fonctionnement efficaces • Mettre en relation les paramètres connus tels le but poursuivi, les consignes d'organisation et de jeu, les règles de sécurité, les contraintes associées à l'environnement physique, le niveau d'habileté motrice, la capacité physique ou le rôle des participants • Considérer des stratégies possibles et leurs conséquences • Sélectionner une ou plusieurs actions ou tactiques ainsi que les rôles à jouer



Participer à l'exécution du plan d'action

Appliquer les règles du jeu et les règles de sécurité • Exécuter des actions motrices ou des tactiques en fonction des contraintes et de la stratégie choisie • Appliquer les principes d'équilibration, de coordination, de communication et de synchronisation • Jouer différents rôles avec un ou plusieurs partenaires, ou contre un ou plusieurs opposants • Faire preuve d'esprit sportif

Coopérer à l'évaluation du plan d'action

Juger, avec ses coéquipiers, de l'efficacité de sa stratégie ou encore de celle d'un pair ou d'une autre équipe • Expliquer les causes des réussites et des difficultés • Faire une analyse critique des étapes franchies • Évaluer sa contribution et celle de ses pairs • Évaluer son intérêt, son plaisir, son bien-être et son désir de réinvestir ses apprentissages • Cerner, avec ses coéquipiers, les améliorations souhaitables • Reconnaître, avec ses coéquipiers, les stratégies pouvant être réutilisées dans d'autres contextes

Critères d'évaluation

- Justification du choix de stratégie de l'équipe
- Exécution d'actions individuelles ajustées au but collectif
- Manifestation d'un esprit sportif à différentes étapes de l'activité
- Détermination des éléments pouvant être réinvestis dans des activités ultérieures
- Évaluation de sa prestation, de celle de ses pairs et de la stratégie en fonction des résultats

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève établit, avec ses coéquipiers, des stratégies qui décrivent le rôle de chacun, les actions motrices ou les tactiques selon le contexte. Il tient compte de ses partenaires ou de ses opposants lorsqu'il exécute des actions et des tactiques prévues dans le plan d'action tout en s'ajustant aux situations imprévues. À la suite de sa démarche et de ses résultats, il détermine, avec ses partenaires, les améliorations souhaitables et les éléments à conserver en vue d'un réinvestissement ultérieur. Il applique les règles de sécurité et fait preuve d'esprit sportif.

COMPÉTENCE 3 Adopter un mode de vie sain et actif

Sens de la compétence

Adopter un mode de vie sain et actif, pour un adolescent du premier cycle du secondaire, c'est rechercher une qualité de vie marquée par un bien-être global. C'est s'intéresser aux multiples facteurs qui conditionnent sa santé à court, à moyen et à long terme. C'est aussi acquérir de saines habitudes, profiter des occasions de s'initier à de nouvelles formes d'activités physiques stimulantes et se soucier de nourrir adéquatement son corps et son esprit. C'est, en définitive, intégrer dans son quotidien des moyens pour trouver un bon équilibre entre des choix d'activités physiques et un ensemble de comportements favorables à sa santé et à son bien-être.

Évolution de la compétence

Au primaire, l'élève a été amené à s'approprier une démarche visant l'adoption ou la modification d'habitudes de vie liées à sa santé et à son bien-être : hygiène corporelle, relaxation, comportements sécuritaires, etc. À la fin du primaire, il est capable d'établir des liens entre ses habitudes de vie et leurs effets sur sa santé, comme les bienfaits de la pratique régulière d'activités physiques sur la détente mentale. Il a appris à faire preuve de jugement critique à l'égard de l'information qui circule sur divers sujets liés à la santé. Enfin, il a acquis ou consolidé certaines habitudes de vie qui intègrent la pratique régulière d'activités physiques.

Tout au long du premier cycle du secondaire, l'élève est invité à analyser et à documenter certains effets de ses habitudes de vie sur sa santé et son bien-être. Pour ce faire, il exploite de manière critique diverses sources d'information, telles que l'opinion de ses parents, de ses amis et de ses enseignants, les enquêtes qu'il mène ou encore les sites Internet et la documentation qu'il consulte. Cette recherche d'information favorise la réflexion, les discussions et la confrontation des perceptions relatives aux habitudes de vie des adolescents, plus particulièrement à la pratique d'activités physiques, à l'alimentation, à la consommation de substances nocives pour la santé, au sommeil, au stress et à l'hygiène corporelle. L'élève évalue sa condition physique à l'aide de faits observables issus de sa propre pratique. Par la suite, il est amené à concevoir et à mettre en pratique un plan d'action visant l'amélioration de certaines de ses habitudes de vie et tenant compte des services offerts à l'école et dans la communauté.

Ce plan d'action vise à soutenir la persévérance de l'élève dans l'application de stratégies de changement. Il porte, notamment, sur des gestes posés au quotidien en vue de modifier des habitudes de vie néfastes et sur la pratique de diverses activités physiques liées aux compétences *Agir* et *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* ou se déroulant dans son milieu familial ou communautaire. Dans le cadre du programme d'éducation physique et à la santé, le recours à la pratique d'activités physiques est obligatoire dans l'élaboration du plan d'action de l'élève. En effet, afin d'améliorer ou de maintenir sa condition physique, l'élève doit nécessairement inclure dans son plan d'action au moins trois périodes d'activités physiques par semaine, d'intensité modérée à élevée et d'une durée minimale de 20 à 30 minutes. Il doit aussi se soucier de préserver son intégrité physique en adoptant des comportements sécuritaires lorsqu'il pratique des activités physiques. Enfin, il doit aussi évaluer l'ensemble de sa démarche, porter un jugement sur ses habitudes de vie et trouver des façons de réinvestir ses apprentissages dans d'autres contextes.

Les membres de l'équipe-école sont aussi conviés à soutenir l'élève dans sa démarche. Ce dernier doit en effet poursuivre, dans les autres disciplines et à l'occasion d'activités complémentaires, l'analyse critique qu'il a amorcée en éducation physique et à la santé et qui traite des savoirs propres à cette discipline. Les savoirs plus généraux (concernant l'alimentation, par exemple) sont abordés au cours d'activités liées au domaine général de formation *Santé et bien-être*.

Compétence 3 et ses composantes

Analyser les effets de certaines habitudes de vie sur sa santé et son bien-être

Faire preuve d'ouverture d'esprit à l'égard des informations concernant la santé et le bien-être • Consulter les ressources pertinentes en gardant un esprit critique • Compiler des faits observables sur ses habitudes de vie • Reconnaître celles qui sont favorables ou néfastes pour sa santé et son bien-être

Élaborer un plan visant à modifier certaines de ses habitudes de vie

Reconnaître ses goûts et ses aptitudes • Exploiter les ressources humaines et matérielles offertes à l'école, dans sa famille et dans la communauté • Se fixer un objectif réaliste • Élaborer la stratégie la plus prometteuse pour modifier ses habitudes de vie • Utiliser un outil de planification • Estimer les exigences et les conséquences de ses choix

Mettre en œuvre son plan

Appliquer sa stratégie qui vise la pratique régulière d'activités physiques et l'intégration, dans sa vie quotidienne, de saines habitudes de vie telles que le sommeil et l'hygiène corporelle • Persévérer malgré les difficultés éprouvées lors de la mise en œuvre de son plan

Évaluer sa démarche et l'état de ses habitudes de vie

Compiler les faits relatifs à la modification de ses habitudes de vie • Mesurer, à l'aide d'outils, le maintien ou l'amélioration de sa condition physique • Évaluer la modification de ses habitudes de vie, sa persévérance et l'efficacité de son plan sur sa santé et son bien-être • Juger de sa motivation et de son désir de réinvestir ses apprentissages • Faire une analyse critique des étapes franchies • Prendre une décision selon l'évaluation effectuée

Critères d'évaluation

- Amélioration ou maintien d'au moins deux habitudes de vie autres que la pratique d'activités physiques
- Interprétation des résultats obtenus
- Manifestation d'un comportement sécuritaire dans la pratique d'activités physiques
- Réalisation d'une activité physique d'intensité modérée à élevée et d'une durée minimale de 20 à 30 minutes

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève fait preuve d'une bonne condition physique (flexibilité, endurance cardio-respiratoire et force-endurance) selon les normes canadiennes correspondant à son groupe d'âge. Il démontre aussi qu'il a intégré de saines habitudes dans sa vie quotidienne. Il est capable d'élaborer un plan, de l'appliquer et d'évaluer sa démarche ainsi que ses résultats. Il est en mesure de déterminer les améliorations souhaitables ou les éléments à conserver.

Contenu de formation

Le contenu de formation constitue un répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice des compétences. Il se répartit en quatre catégories : *Savoirs, Savoir-faire, Savoir-être et Repères culturels*.

La catégorie *Savoirs* regroupe l'ensemble des connaissances que l'élève doit acquérir.

Dans la catégorie *Savoir-faire* se trouvent les principes, les actions motrices ainsi que les rôles à jouer pouvant découler de certaines stratégies. On y trouve également des éléments propres au développement de saines habitudes de vie. Les tactiques et les techniques ne sont pas précisées dans le contenu de formation puisqu'elles diffèrent pour chaque activité.

La catégorie *Savoir-être* présente les attitudes et les comportements que l'élève doit développer.

Enfin, dans la catégorie *Repères culturels* sont regroupés des objets d'étude culturels liés à l'activité physique, aux sports, aux loisirs ainsi qu'à l'éducation physique et à la santé. Les repères peuvent prendre diverses formes : objets de la vie courante, recherches, réalisations architecturales, modes de vie, objets patrimoniaux, valeurs, personnages qui ont marqué l'histoire du sport. Ils permettent l'intégration de la dimension culturelle à l'enseignement. Ce sont des ressources qu'il convient de mettre en interaction avec les autres éléments du contenu de formation pour que l'élève trouve un sens à ses apprentissages. Par exemple, l'enseignant peut amener l'élève à établir des liens entre, d'une part, les progrès réalisés dans le domaine du vêtement, la fabrication d'équipement plus sophistiqué ou l'évolution de la technique et, d'autre part, leurs incidences sur la performance dans un sport en particulier.

Le contenu de formation peut aussi être enrichi de celui d'autres disciplines. Par exemple, les concepts de déplacement, de vitesse et de force, abordés dans le programme de science et technologie, peuvent être utilisés pour comprendre l'exécution des lancers et des sauts. Il en va de même pour la technique d'interprétation de cartes propre au programme de géographie, qui peut être appliquée au moment d'une course d'orientation.

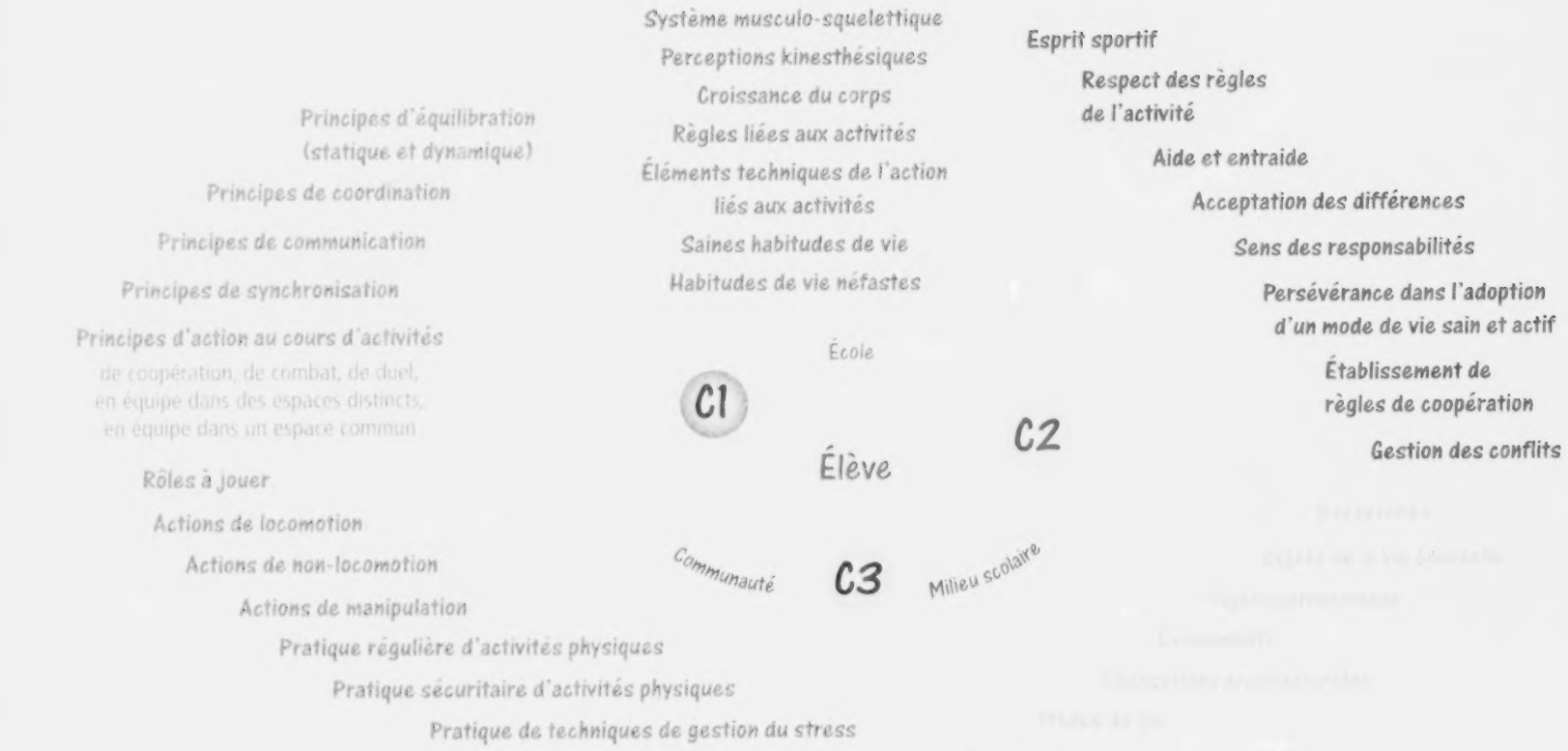
Les éléments qui figurent dans chacune des catégories sont accompagnés de symboles qui permettent de les associer aux compétences auxquelles ils se rapportent plus particulièrement et de faire le lien avec les apprentissages effectués au primaire :

- la lettre « P » correspond à certains savoirs essentiels du programme d'éducation physique et à la santé du primaire qui doivent être approfondis ou mis en application au premier cycle du secondaire;
- la lettre « A » concerne la compétence *Agir*;
- la lettre « I » concerne la compétence *Interagir*;
- la lettre « S » renvoie à la compétence *Santé*.

Le schéma qui suit présente les relations entre les quatre catégories du contenu de formation au secondaire et certains savoirs essentiels acquis au primaire par rapport aux trois compétences du programme.

Les quatre catégories du contenu de formation

Les quatre catégories du contenu de formation



SAVOIRS
SAVOIR-FAIRE
SAVOIR-ÊTRE

SAVOIRS

Système musculo-squelettique	P	A
• Localisation des articulations, os connexes et muscles qui participent au mouvement : épaule, coude, poignet, colonne vertébrale (régions cervicale et lombaire), hanche, genou, cheville		
• Rôle des ligaments		
• Rôle des muscles stabilisateurs et agonistes (fléchisseurs, extenseurs, rotateurs, abducteurs, adducteurs)		
Perceptions kinesthésiques	P	A
• Segments en position stable et en mouvement		
• Vitesse des mouvements et des déplacements		
Croissance du corps		A S
• Relation entre la croissance rapide et la diminution de la coordination et de la force relative		
• Conséquences des menstruations sur la pratique d'activités physiques		
Règles liées aux activités	P	A I S
• Règles d'éthique		
• Règles de sécurité		
• Règles du jeu		
Éléments techniques de l'action liés aux activités	P	A I
Exemple : Au basket-ball, lancer en appui : placement des mains sur l'objet, direction du regard, position du corps, poussée des membres inférieurs, dissociation des segments lors de la poussée du membre supérieur, trajectoire de déplacement de l'objet		
Saines habitudes de vie		S
• **Pratique régulière d'activités physiques**		
– Bienfaits psychologiques		
- Détente mentale		
- Qualité du sommeil		
- Maintien ou augmentation de la concentration		
- Émotions agréables		

– Bienfaits physiques

- Récupération plus rapide, meilleure capacité de travail, meilleure réponse dans des situations d'urgence
- Amélioration du tonus musculaire et de la posture
- Effets sur le poids corporel
- Amélioration de la flexibilité
- Effets sur la masse musculaire et la vigueur
- Amélioration de l'endurance cardiovasculaire

• Condition physique

- Flexibilité
- Endurance cardiorespiratoire
- Force-endurance

• Hygiène corporelle appropriée à l'activité physique

– Bienfaits

- Bien-être personnel
- Bien-être des autres

• Alimentation

– Apport alimentaire et dépense énergétique

- Besoins selon l'intensité de l'activité
- Besoins selon la température

• Sommeil

– Bienfaits

- Bien-être physique
- Bien-être psychologique

Habitudes de vie néfastes — P — S

• Comparaison des effets bénéfiques et néfastes de diverses substances : tabac, drogues, alcool, suppléments, aliments

– Effets secondaires sur les différents systèmes

- Effets à long terme (maladies)
- Effets à court terme

– Effets sur l'état psychologique

- Effets sur la performance et l'entraînement

• Consommation excessive de matériel multimédia

- Effets sur l'état psychologique
- Effets sur la capacité physique

SAVOIRS

Système musculo-squelettique	P	A
• Localisation des articulations, os connexes et muscles qui participent au mouvement : épaule, coude, poignet, colonne vertébrale (régions cervicale et lombaire), hanche, genou, cheville		
• Rôle des ligaments		
• Rôle des muscles stabilisateurs et agonistes (fléchisseurs, extenseurs, rotateurs, abducteurs, adducteurs)		
Perceptions kinesthésiques	P	A
• Segments en position stable et en mouvement		
• Vitesse des mouvements et des déplacements		
Croissance du corps		A S
• Relation entre la croissance rapide et la diminution de la coordination et de la force relative		
• Conséquences des menstruations sur la pratique d'activités physiques		
Règles liées aux activités	P	A I S
• Règles d'éthique		
• Règles de sécurité		
• Règles du jeu		
Éléments techniques de l'action liés aux activités	P	A I
Exemple : Au basket-ball, lancer en appui : placement des mains sur l'objet, direction du regard, position du corps, poussée des membres inférieurs, dissociation des segments lors de la poussée du membre supérieur, trajectoire de déplacement de l'objet		
Saines habitudes de vie		S
• **Pratique régulière d'activités physiques**		
– Bienfaits psychologiques		
- Détente mentale		
- Qualité du sommeil		
- Maintien ou augmentation de la concentration		
- Émotions agréables		

– Bienfaits physiques

- Récupération plus rapide, meilleure capacité de travail, meilleure réponse dans des situations d'urgence
- Amélioration du tonus musculaire et de la posture
- Effets sur le poids corporel
- Amélioration de la flexibilité
- Effets sur la masse musculaire et la vigueur
- Amélioration de l'endurance cardiovasculaire

• **Condition physique**

- Flexibilité
- Endurance cardiorespiratoire
- Force-endurance

• **Hygiène corporelle appropriée à l'activité physique**

– Bienfaits

- Bien-être personnel
- Bien-être des autres

• **Alimentation**

– Apport alimentaire et dépense énergétique

- Besoins selon l'intensité de l'activité
- Besoins selon la température

• **Sommeil**

– Bienfaits

- Bien-être physique
- Bien-être psychologique

Habitudes de vie néfastes **P** **S**

• **Comparaison des effets bénéfiques et néfastes de diverses substances : tabac, drogues, alcool, suppléments, aliments**

– Effets secondaires sur les différents systèmes

- Effets à long terme (maladies)
- Effets à court terme

– Effets sur l'état psychologique

- Effets sur la performance et l'entraînement

• **Consommation excessive de matériel multimédia**

- Effets sur l'état psychologique
- Effets sur la capacité physique

SAVOIR-FAIRE

	P	A	I
Principes d'équilibration (statique et dynamique)	P	A	I
• Position des appuis			
• Surface de contact			
• Position du centre de gravité			
• Position des segments les uns par rapport aux autres			
• Déplacement des segments			
• Transfert de poids			
Principes de coordination	P	A	I
• Utilisation du nombre optimal d'articulations			
• Utilisation des articulations dans le bon ordre			
• Continuité dans l'exécution de l'action			
• Temps optimal d'exécution			
• Direction de l'exécution			
Principes de communication	P		I
• Repérage des messages			
• Émission de messages clairs et adaptés à l'activité (sonore, verbal, visuel, tactile)			
• Émission de messages trompeurs et adaptés à l'activité			
Principes de synchronisation	P	A	I
• Exécuter au bon moment, au bon endroit (ex. projeter un objet sur une cible mobile; recevoir un objet en se déplaçant vers le point de chute)			
• Synchroniser			
– À l'unisson par rapport à l'autre ou aux autres (ex. souque à la corde)			
– En succession par rapport à l'autre ou aux autres (ex. relais 200 m)			
– En alternance par rapport à l'autre ou aux autres (ex. un *passe et va* exécuté en alternance entre deux joueurs)			
Principes d'action au cours d'activités de coopération	P		I
• Se placer et se déplacer en fonction du ou des coéquipiers (ex. formation d'une pyramide)			
• Varier la force, la vitesse et la direction de ses mouvements ou de ses actions motrices			
• Maintenir son équilibre			
• Réagir au placement et aux actions du ou des coéquipiers			
• Synchroniser ses mouvements ou actions avec ceux du ou des coéquipiers			

Principes d'action au cours d'activités de combat	P	I
• Se déplacer en fonction de l'espace et de l'adversaire • Varier la force, la vitesse et la direction de ses actions motrices • Maintenir son équilibre • Attaquer l'adversaire qui est en déséquilibre • Réagir à l'attaque de l'adversaire		
Principes d'action au cours d'activités de duel	P	I
• Se déplacer en fonction de l'adversaire, de l'espace et de l'objet • Exploiter la largeur et la profondeur du terrain • Varier la force, la vitesse et la direction des coups • Attaquer l'espace libéré par l'adversaire		
Principes d'action au cours d'activités en équipe dans des espaces distincts	P	I
• Se déplacer en fonction de l'attaquant, des partenaires et de l'objet • Exploiter la largeur et la profondeur du terrain • Faire progresser l'objet vers le terrain adverse • Attaquer les espaces libérés par les adversaires		
Principes d'action au cours d'activités en équipe dans un espace commun	P	I
• Exploiter l'espace libre • S'éloigner du porteur • Se démarquer • Faire progresser l'objet vers la cible adverse • Attaquer la cible adverse • Contre-attaquer • S'opposer à la progression de l'objet • Se déplacer en fonction du but à défendre, des partenaires, des adversaires et de l'objet • Marquer • Protéger la cible		
Rôles à jouer	P	I
• Au cours de la préparation du jeu ou comme soutien : chef d'équipe, observateur, juge de but, arbitre, secrétaire, marqueur • Pendant le jeu ou l'activité : attaquant (porteur, non-porteur), défenseur, position occupée pendant l'activité (gardien, chef de file ou serre-file)		

SAVOIR-FAIRE

Principes d'équilibration (statique et dynamique) — P — A I

- Position des appuis
- Surface de contact
- Position du centre de gravité
- Position des segments les uns par rapport aux autres
- Déplacement des segments
- Transfert de poids

Principes de coordination — P — A I

- Utilisation du nombre optimal d'articulations
- Utilisation des articulations dans le bon ordre
- Continuité dans l'exécution de l'action
- Temps optimal d'exécution
- Direction de l'exécution

Principes de communication — P — I

- Repérage des messages
- Émission de messages clairs et adaptés à l'activité (sonore, verbal, visuel, tactile)
- Émission de messages trompeurs et adaptés à l'activité

Principes de synchronisation — P — A I

- Exécuter au bon moment, au bon endroit (ex. projeter un objet sur une cible mobile; recevoir un objet en se déplaçant vers le point de chute)
- Synchroniser
  - À l'unisson par rapport à l'autre ou aux autres (ex. souque à la corde)
  - En succession par rapport à l'autre ou aux autres (ex. relais 200 m)
  - En alternance par rapport à l'autre ou aux autres
    (ex. un *passe et va* exécuté en alternance entre deux joueurs)

Principes d'action au cours d'activités de coopération — P — I

- Se placer et se déplacer en fonction du ou des coéquipiers (ex. formation d'une pyramide)
- Varier la force, la vitesse et la direction de ses mouvements ou de ses actions motrices
- Maintenir son équilibre
- Réagir au placement et aux actions du ou des coéquipiers
- Synchroniser ses mouvements ou actions avec ceux du ou des coéquipiers

	P	I
Principes d'action au cours d'activités de combat		
• Se déplacer en fonction de l'espace et de l'adversaire • Varier la force, la vitesse et la direction de ses actions motrices • Maintenir son équilibre • Attaquer l'adversaire qui est en déséquilibre • Réagir à l'attaque de l'adversaire		
Principes d'action au cours d'activités de duel	P	I
• Se déplacer en fonction de l'adversaire, de l'espace et de l'objet • Exploiter la largeur et la profondeur du terrain • Varier la force, la vitesse et la direction des coups • Attaquer l'espace libéré par l'adversaire		
Principes d'action au cours d'activités en équipe dans des espaces distincts	P	I
• Se déplacer en fonction de l'attaquant, des partenaires et de l'objet • Exploiter la largeur et la profondeur du terrain • Faire progresser l'objet vers le terrain adverse • Attaquer les espaces libérés par les adversaires		
Principes d'action au cours d'activités en équipe dans un espace commun	P	I
• Exploiter l'espace libre • S'éloigner du porteur • Se démarquer • Faire progresser l'objet vers la cible adverse • Attaquer la cible adverse • Contre-attaquer • S'opposer à la progression de l'objet • Se déplacer en fonction du but à défendre, des partenaires, des adversaires et de l'objet • Marquer • Protéger la cible		
Rôles à jouer	P	I
• Au cours de la préparation du jeu ou comme soutien : chef d'équipe, observateur, juge de but, arbitre, secrétaire, marqueur • Pendant le jeu ou l'activité : attaquant (porteur, non-porteur), défenseur, position occupée pendant l'activité (gardien, chef de file ou serre-file)		

Actions de locomotion • Marcher, courir, sautiller, traverser, descendre, monter, contourner, changer de direction, freiner, franchir, sauter, rouler, grimper	P	A I
Actions de non-locomotion • Tourner, pivoter, pirouetter, adopter des postures	P	A I
Actions de manipulation • Manier (dribbler, jongler) • Projeter (lancer, frapper, tirer) • Recevoir (attraper, bloquer, faire dévier)	P	A I
Pratique régulière d'activités physiques • Autoévaluations répétitives de sa capacité cardiovasculaire et d'autres déterminants de sa condition physique • Établissement d'un plan d'entraînement – Éléments caractéristiques d'une bonne séance d'activité physique – Dosage de l'effort et fréquences cardiaques cibles – Récupération – Exercices à proscrire – Règles de sécurité relatives aux différentes activités physiques, assistance manuelle – Prévention des blessures sportives		S
Pratique sécuritaire d'activités physiques • Tenue vestimentaire appropriée : chaussures, bijoux, vêtements, équipement protecteur • Modalités d'utilisation, de placement et de rangement du matériel • Maniement d'objets lourds • Respect des normes et des règlements des fédérations sportives, s'il y a lieu • Jumelage avec un partenaire de même gabarit et de même poids • Traitement de malaises et de blessures		A I S
Pratique de techniques de gestion du stress • Techniques de relaxation – Imagerie mentale – Techniques de respiration	P	S

SAVOIR-ÊTRE

- Esprit sportif
  - – Maîtrise de soi
  - – Respect des autres, du matériel et de l'environnement
    - Dans ses paroles et ses mimiques
    - Dans ses actions
- Respect des règles de l'activité
  - – Coopération dans l'élaboration
  - – Honnêteté
- Aide et entraide
- Acceptation des différences
- Sens des responsabilités
- Persévérance dans l'adoption d'un mode de vie sain et actif
- Établissement de règles de coopération
  - – Respect des rôles
- Gestion des conflits

▶ P AIS

REPÈRES CULTURELS

Recherches

- Évolution des vêtements et de l'équipement et effets sur la performance
- Évolution des techniques dans les sports

Objets de la vie courante

- Matériel, équipement, objets et outils utilisés en éducation physique et à la santé
- Types de vêtements portés selon les saisons et les coutumes des pays pour la pratique de divers sports

Objets patrimoniaux

- Équipement de ski utilisé en 1960
- Raquettes fabriquées par les Amérindiens

Événements

- Historique d'événements sportifs (ex. Jeux olympiques, Jeux de la Francophonie, carnaval)
- Expositions liées aux sports et aux loisirs (ex. Temple de la renommée)
- Faits marquants de l'actualité en rapport avec l'activité physique et le sport

Réalisations architecturales

- Installations conçues pour des événements sportifs (ex. stade olympique)
- Installations conçues pour la pratique de différents sports (ex. vélodrome, bassin de plongeon, piste de patinage de vitesse)

Modes de vie

- Habitudes de vie développées dans sa famille, dans la communauté, chez ses amis et dans la société québécoise
- Mode de vie selon les époques dans notre société
- Habitudes de vie développées dans d'autres sociétés
- État de santé des jeunes, des Québécois
- Pratique d'activités physiques dans sa famille, dans la communauté, chez ses amis, dans la société québécoise, dans les environnements de plein air, à l'intérieur, dans les centres sportifs ou récréatifs
- Pratiques récréatives et sportives d'ici et d'ailleurs

Personnages

- Personnages qui ont marqué la scène sportive d'ici et d'ailleurs
- Personnages politiques qui ont influencé le sport amateur et professionnel

Valeurs

- Valeurs qui sont véhiculées dans les médias et qui conditionnent les comportements
- Règles d'éthique dans le sport

Bibliographie

ADE, David. « Des niveaux d'habiletés pour optimiser l'apprentissage », *Revue Éducation physique et sport*, nº 231, 1991, p. 16-19.

AMADE-ESCOT, Chantal. « The Contribution of Two Research Programs on Teaching Content: Pedagogical Content Knowledge and Didactics of Physical Education », *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 20, 2001, p. 78-101.

BAYER, Claude. *Approche actuelle d'une épistémologie des activités physiques et sportives*, France, L'Harmattan, 1999, 269 p.

BAYER, Claude. *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*, Paris, Vigot, 1990, 183 p.

BEUNARD, Patrick et Guy DERSOIR. *Éducation physique : Sport collectif. Articulation des savoirs, compétences, projets*, Nantes, Centre régional de documentation pédagogique des Pays de la Loire, 1994, 99 p.

BOUCHARD, Claude et Paul BOISVERT. *Quantité d'activité physique requise pour en retirer des bénéfices pour la santé*, avis du Comité scientifique de Kino-Québec, Québec, Kino-Québec, 1999, 27 p.

CAMIRAND, Jocelyne. *Un profil des enfants et des adolescents québécois : Enquête sociale et de santé. Monographie 3*, Québec, Santé Québec, 1992-1993, 194 p.

CARDINAL, Charles H. *Planification de l'entraînement en volley-ball*, Montréal, Fédération de volley-ball du Québec, 1993, 18 p.

CAZORLA, Georges et Robert GEOFFROY. *L'évaluation en activité physique et en sport*, Actes du Colloque international de la Guadeloupe, Guadeloupe, Association des cadres techniques du sport de haut niveau guadeloupéen, Association pour la recherche et l'évaluation en activité physique et en sport, 1990, 308 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL. *Projet d'évaluation de la condition physique au secondaire*, sous la responsabilité de Thierry Fauchard, Québec, [s. é.], 2001.

DANIEL, Marie-France et Michael SCHLEIFER. *La coopération dans la classe : Étude du concept et de la pratique éducative*, Québec, Logiques, 1996, 303 p.

DAREN, Dale, Charles B. CORBIN et Thomas F. CUDDIHY. « Can Conceptual Physical Education Promote Physically Active Lifestyles? », *Pediatric Exercise Science*, vol. 10, 1998, p. 97-109.

DAREN, Dale et Charles B. CORBIN. « Physical Activity Participation of High School Graduates Following Exposure to Conceptual or Traditional Physical Education », *Research Quaterly for Exercise and Sport*, vol. 71, nº 1, 2000, p. 61-68.

DELIGNIÈRES, Didier et Pascal DURET. *Lexique thématique en sciences et techniques des activités physiques et sportives*, Paris, Vigot, 1995, 200 p.

DESHARNAIS, Raymond, Gaston GODIN et autres. *Étude des facteurs associés à l'adoption de la pratique régulière des activités physiques au secondaire*, rapport de recherche, Québec, Université Laval, 1996, 70 p.

DOCHERTY, David. *Measurement in Pediatric Exercise Science*, Canadian Society for Exercise Physiology, Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1996, 344 p.

FLORENT, Jacques, Jean BRUNELLE et Ghislain CARLIER. *Enseigner l'éducation physique au secondaire : Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*, Paris, Université De Boeck, 1998, 169 p.

FLURI, Hans. *1000 exercices et jeux de plein air*, Paris, Vigot, 1988, 240 p. (Collection Sport et enseignement).

GIRARDIN, Yvan et François PÉRONNET. *Dossier Éducation populaire du programme Kino-Québec : Recommandations relatives au choix et à la pratique d'activités physiques visant le développement de la condition physique*, Québec, Kino-Québec, 1980, 105 feuillets.

GIRARDIN, Yvan et François PÉRONNET. *Dossier Éducation populaire du programme Kino-Québec : Vingt-deux questions et réponses sur la pratique d'activités physiques visant le développement de la condition physique*, Québec, Kino-Québec, 1980, 29 feuillets.

GIRARDIN, Yvan et François PÉRONNET. *Le choix et la pratique d'activités physiques en vue de l'amélioration de la condition physique : Un résumé des notions essentielles*, Québec, Kino-Québec, 1982, 103 p.

GLOVER, Donald R. et Daniel W. MIDURA. *Team Building through Physical Challenges*, Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1992, 145 p.

GRÉHAIGNE, Jean-Francis et Paul GODBOUT. « Tactical Knowledge in Team Sports from a Constructivist and Cognitivist Perspective », *Quest*, vol. 47, 1995, p. 490-505.

GRÉHAIGNE, Jean-Francis, Paul GODBOUT et Daniel BOUTHIER. « The Foundations of Tactics and Strategy in Team Sports », *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 18, 1999, p. 159-174.

GRELON, Bruno. *L'entraînement en athlétisme*, Paris, Vecchi, 1996, 149 p.

LAROUCHE, René. *Un peuple moins sédentaire et en meilleure santé à travers l'éducation physique et la vie active : Un projet de société très rentable pour l'enfant et sa famille, l'élève et son école, le travailleur et son entreprise, ainsi que la personne retraitée vivant à domicile ou en institution*, Sainte-Foy, L'Impulsion, 1995.

LE MAY, Diane. *Plan d'action 2000-2005 en matière de lutte à la sédentarité et de promotion de l'activité physique*, Québec, Kino-Québec, 2000, 35 p.

LEVINSON, David et Karen CHRISTENSEN. *Encyclopedia of World Sport: From Ancient Times to the Present*, California, ABC-CLIO, 1996, 1317 p.

LOQUET, Monique. *EPS au collège et gymnastique rythmique sportive*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1996, 223 p.

MIDURA, Daniel W. et Donald R. GLOVER. *More Team Building Challenges*, Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1995, 103 p.

PARLEBAS, Pierre. *Contribution à un lexique commenté en sciences de l'action motrice*, Paris, INSEP, 1981, 349 p.

PARLEBAS, Pierre. *Jeux, sports et sociétés : Lexique de praxéologie motrice*, Paris, INSEP, 1999, 469 p.

PAYE, Burrall et Patrick PAYE. *Youth Basketball Drills*, Champaign (Illinois), Human Kinetics, 2001, 255 p.

PAYNE, V. Gregory et Larry D. ISAACS. *Human Motor Development, a Lifespan Approach*, California, Mayfield Publishing, 1995.

PETIOT, Georges. *Le Robert des sports*, Paris, Le Robert, 1982, 577 p.

RINGGENBERG, Scott W. *The Effects of Cooperative Games on Classroom Cohesion*, University of Wisconsin-LaCrosse, 1998, 84 p.

SALLIS, James F. et Kevin PATRICK. « Physical Activity Guidelines for Adolescents: Consensus Statement », *Pediatric Exercise Science*, vol. 6, 1994, p. 302-314.

SCHLEIFER, Michael et autres. « Concepts of Cooperation in the Classroom », *Paideusis: Journal of the Canadian Philosophy of Education Society*, vol. 12, nº 2, 1999, p. 44-56.

SENERS, Patrick. *Enseigner des APS : Activités physiques scolaires, du collège au lycée*, Paris, Vigot, 1997, 300 p.

SENERS, Patrick. *L'athlétisme en EPS : Didacthlétisme 2*, Paris, Vigot, 1996, 213 p.

THIBAULT, Guy et autres. *Guide de mise en forme : Activités physiques, activités sportives, santé, équipement, alimentation*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1998, 221 p.

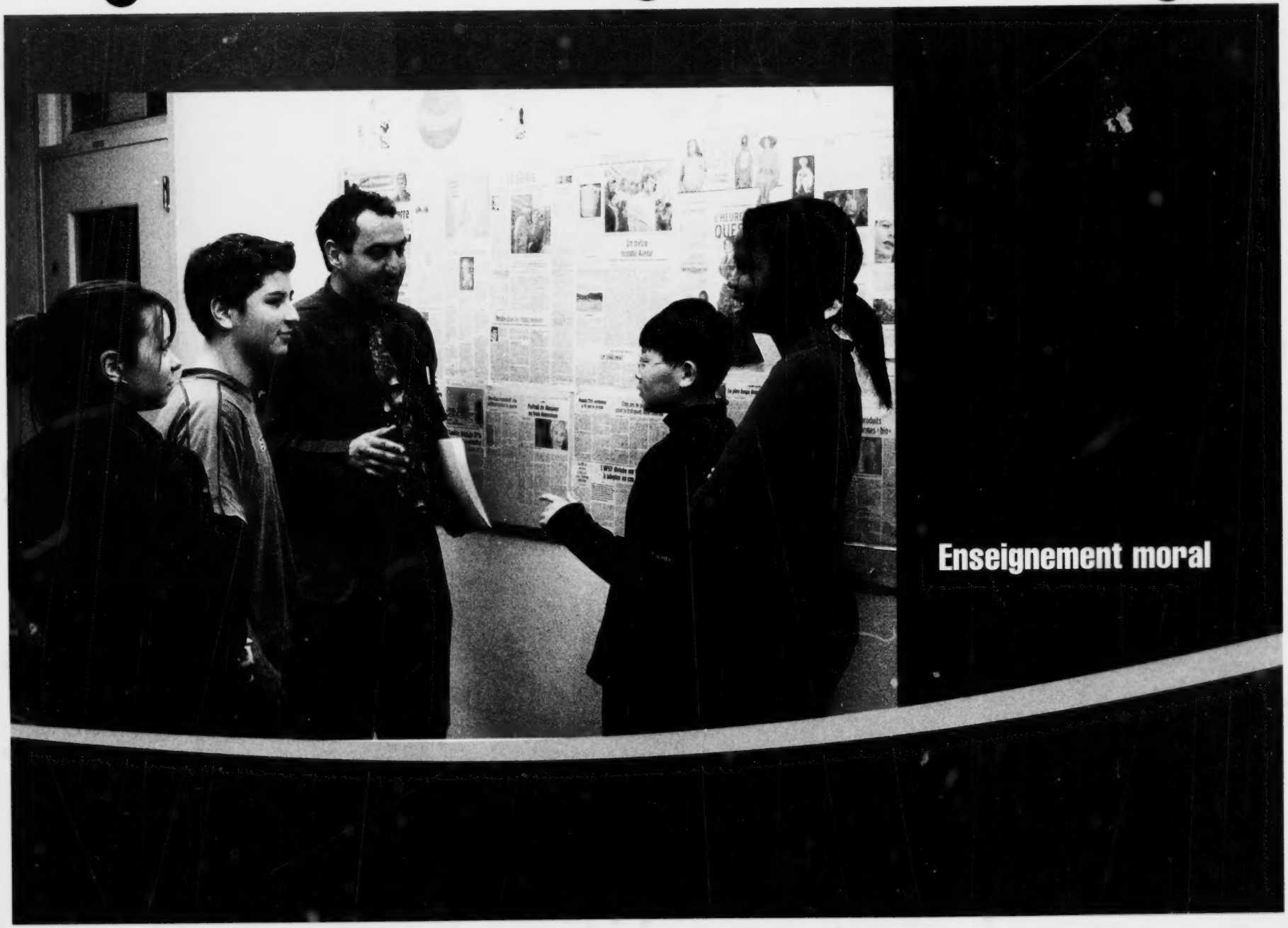
THIBAULT, Guy. *L'activité physique, déterminant de la santé des jeunes*, avis du Comité scientifique de Kino-Québec, Québec, Kino-Québec, 2000, 24 p.

THIBAULT, Guy. « L'activité physique », dans BLANCHET, Luc et Catherine MARTIN. *6-12-17 Nous serons bien mieux : Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Québec, Publications du Québec, 2001, 302 p.

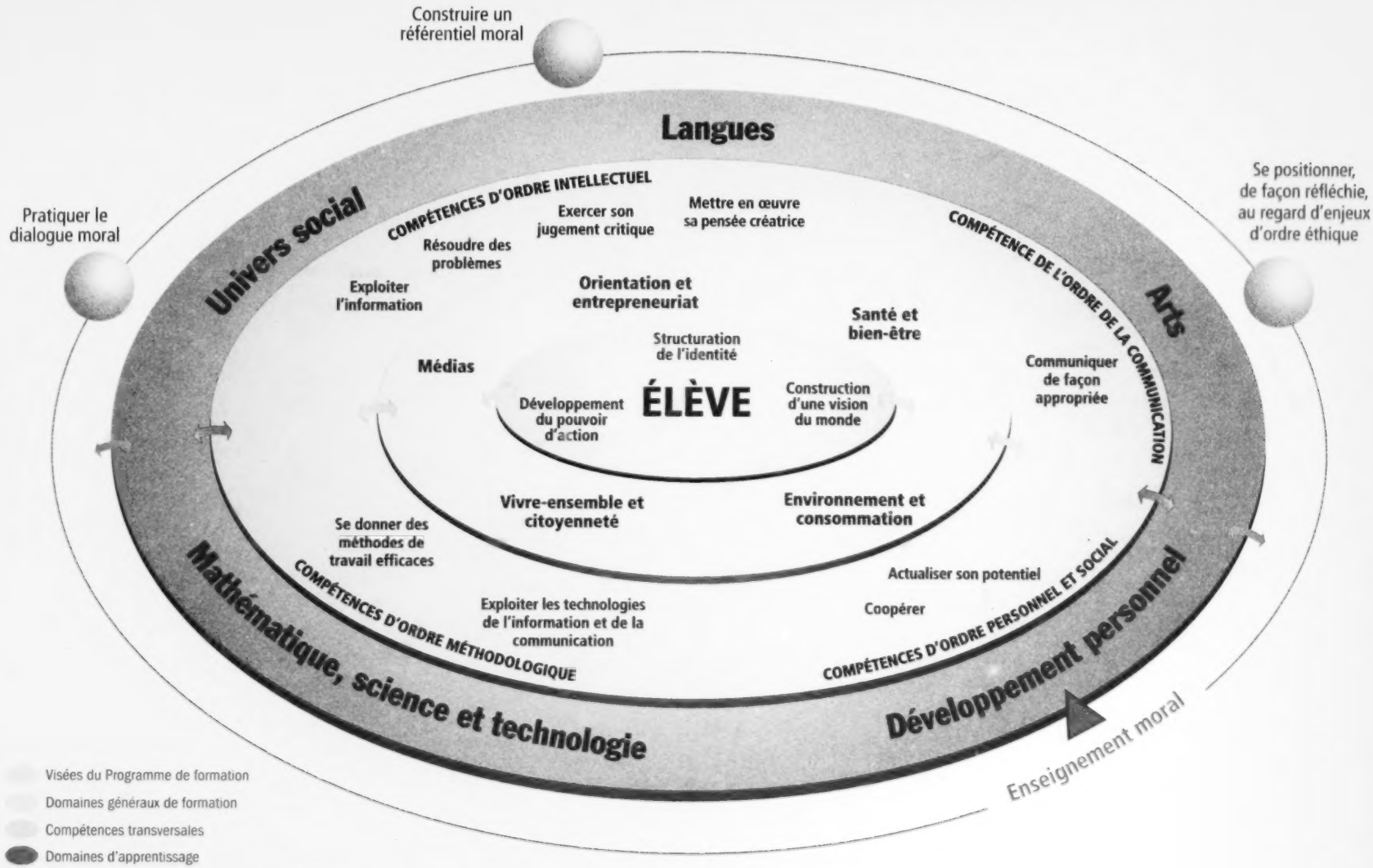
THOMAS, Jerry R., Jin H. YAN et George E. STELMACH. « Movement Sub-Structures Change as a Function of Practice in Children and Adults », *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 75, 2000, p. 228-244.

YACENDA, John. *Entraînement multisport : Course à pied, cyclisme, marche, natation, aérobic, musculation*, Paris, Vigot, 1996, 162 p.

YAN, Jin. H., Jerry R. THOMAS et Katherine T. THOMAS. « Children's Moderates Age the Effect of Practice Variability: A Quantitative Review », *Research Quarterly for Exercise And Sport*, vol. 69, 1998, p. 210-215.


Enseignement moral

Apport du programme d'enseignement moral au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Vers le développement de la compétence éthique

Pour bon nombre de personnes, la notion de morale fait référence à un ensemble de règles préétablies qui devraient régir le comportement des individus en société. Une telle conception de la morale exige que l'on se soumette à un code de conduite imposé sans s'interroger sur son bien-fondé et sans chercher à comprendre le sens de ses actions. La morale se définit plutôt comme un ensemble de normes, d'interdits, de devoirs, de droits, de lois, de valeurs, de principes et d'idéaux qui proposent une distinction entre le bien et le mal. Or, dans la société actuelle, le pluralisme et la mouvance des valeurs provoquent une incessante remise en question des certitudes acquises. Il ne suffit plus désormais de se référer à des règles préétablies pour répondre à la question « Que doit-on faire? », posée par la morale. Il faut aller plus loin et s'intéresser aussi à la question « Que vaut-il mieux faire pour favoriser le vivre-ensemble? » Abordée de cette façon, la morale rejoint l'éthique. Celle-ci fait appel à l'exercice de la liberté et au souci de l'autre; elle s'appuie sur une démarche de questionnement qui porte tant sur les fondements de la morale que sur son application dans différents contextes de vie. Les valeurs deviennent dès lors l'axe principal de la réflexion sur l'art du vivre-ensemble. Il importe donc de développer ce qu'il est convenu d'appeler la « compétence éthique[1] », qui favorise « l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement[2] » propres à soutenir ce processus de questionnement. Ces aptitudes ne s'enseignent pas; elles se développent par la réflexion sur l'action et par le dialogue réflexif.

Inscrit dans une perspective de développement de la compétence éthique, le programme d'enseignement moral vise à éveiller chez les jeunes une sensibilité à soi, aux autres et aux retombées de l'agir humain sur le vivre-ensemble. Il aide les élèves à construire un référentiel en s'interrogeant sur les concepts propres à la morale. Il les invite à réfléchir à ce qui motive leurs décisions et leurs actions sur les plans affectif et rationnel, à se questionner sur les conséquences qui en découlent et sur les repères moraux qui les guident. Il leur permet de se doter des outils nécessaires pour décider avec justesse dans l'incertitude du moment.

Alors qu'au primaire on s'est surtout préoccupé d'aider les élèves à acquérir, par la recherche et le dialogue, des outils leur permettant de construire leur référentiel moral[3], au secondaire, on mettra davantage l'accent sur le processus de questionnement, la délibération, le dialogue et l'exercice de la pensée critique. La classe, considérée comme une microsociété, devient un lieu privilégié pour réfléchir sur les différents référentiels moraux au cœur des décisions individuelles et collectives et pour développer l'art de vivre ensemble dans le quotidien. Les élèves apprennent à se soucier d'autrui, développant ainsi leur

1. Centrées sur le questionnement et le dialogue, les compétences disciplinaires invitent l'élève à exercer une pensée autonome, critique et créatrice et à s'engager dans l'action. Elles contribuent ainsi au développement de la compétence éthique telle qu'elle est définie par le Conseil supérieur de l'éducation.
2. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : Une tâche éducative essentielle*, rapport annuel, 1989-1990, p. 10.
3. Le référentiel moral comprend des repères moraux tels qu'une vision du monde et de l'être humain, des valeurs et des prescriptions sociales.

sens éthique. Ils mettent à contribution leur créativité pour envisager des actions qui pourraient être entreprises afin d'améliorer leur qualité de vie et celle de leur milieu. Cette réflexion les amène à prendre conscience de ce qu'ils sont, de ce qu'ils deviennent et de la place qu'ils prennent graduellement dans la société. Elle les aide à mieux cerner le monde dans lequel ils vivent. Tout en structurant leur identité, les jeunes construisent leur vision du monde et développent des capacités d'action pouvant améliorer le vivre-ensemble. De ce fait, le programme d'enseignement moral contribue à actualiser les visées du Programme de formation.

Les élèves sont invités à porter ensemble un regard réflexif sur leur rapport à eux-mêmes, à la société et au monde en général à partir de sujets qui les interpellent particulièrement : les multiples changements qu'ils vivent, les relations qu'ils établissent dans leurs réseaux d'appartenance, leur rapport au monde médiatique, à l'environnement, au monde de la consommation, etc. Cette réflexion s'appuie sur des connaissances théoriques et s'enrichit de diverses expériences vécues par des personnes de leur milieu ou des personnalités marquantes du monde actuel. Elle puise aussi dans les connaissances et la sagesse acquises au cours de l'histoire de l'humanité.

Le programme vise le développement de trois compétences interdépendantes :

- Construire un référentiel moral;
- Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique;
- Pratiquer le dialogue moral.

La compétence 1 porte sur le processus de construction d'un référentiel moral, qui se concrétise par une recherche commune et l'examen de repères moraux dans des contextes qui touchent de près les jeunes. La compétence 2 met davantage l'accent sur le processus grâce auquel l'élève en arrive à se positionner au regard de situations problématiques. Quant à la compétence 3, elle est indispensable au développement des deux autres et permet d'aborder de plain-pied le sens de la compétence éthique. C'est dans le cadre du dialogue moral que les jeunes prennent conscience de la diversité des croyances, des valeurs et des façons d'aborder les problématiques d'ordre moral ou éthique.

Relations entre l'enseignement moral et les autres éléments du Programme de formation

Relations avec les domaines généraux de formation[4]

Les domaines généraux de formation, en raison de leur caractère interdisciplinaire et de la nature des problématiques qu'ils soulèvent, servent d'ancrage aux apprentissages liés à la morale. Chacun de ces domaines correspond à des réalités proches des jeunes et est porteur de problématiques qui les concernent. Par exemple, la période intensive de croissance que traversent les élèves du premier cycle du secondaire soulève des questions qui peuvent être associées au domaine *Santé et bien-être*. Leur recherche pour se connaître et se comprendre implique une prise de conscience de leurs modes de vie et des conséquences de leurs choix sur eux-mêmes et sur la société en général. D'autres réalités touchant le domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté* suscitent un bon nombre de questions. Les multiples relations que les adolescents établissent dans leurs groupes d'appartenance entraînent une réflexion sur les exigences et les attentes de chacun de ces groupes. Cette analyse est nécessaire pour qu'ils comprennent l'importance d'assumer leurs responsabilités et de s'impliquer pour transformer leur milieu. Les élèves ont aussi l'occasion de se questionner sur leurs habitudes de consommation et leur rapport à l'environnement. Leur réflexion les amène à prendre conscience de leur responsabilité à l'égard d'une utilisation rationnelle des ressources pour assurer la préservation de leur environnement naturel et construit. Par ailleurs, le domaine *Médias* les invite à s'interroger sur la place qu'occupent, dans leur quotidien, la télévision, Internet, les revues, les journaux, les films. Il appelle un regard critique sur les modèles qui y sont présentés, sur les valeurs véhiculées ainsi que sur la crédibilité des sources d'information.

Relations avec les compétences transversales[5]

Comme toutes les autres disciplines du Programme de formation, le programme d'enseignement moral mobilise l'ensemble des compétences transversales et contribue, de ce fait, à leur développement. Axée sur la recherche, le questionnement et la confrontation de points de vue, de valeurs et de croyances, cette discipline apparaît comme un lieu privilégié pour l'exercice du jugement critique. Elle fait également appel à l'exploitation de l'information, à la résolution de problèmes et à la pensée créatrice, notamment lorsque l'élève doit analyser des problématiques d'ordre moral ou éthique, se situer par rapport à elles et proposer des actions susceptibles de contribuer au mieux-être individuel ou collectif. Les technologies de l'information et de la communication alimentent la recherche effectuée par les élèves, contribuant ainsi à l'enrichissement de leurs apprentissages. Par ailleurs, les trois compétences disciplinaires étant axées sur le dialogue et la recherche collective, elles s'appuient sur les compétences transversales *Coopérer* et *Communiquer de façon appropriée* tout en favorisant leur développement. Enfin, en raison de son objet comme des processus qu'il privilégie, l'enseignement moral favorise la conscience de soi et aide l'élève à actualiser son potentiel.

Relations avec les autres disciplines[6]

Le programme d'enseignement moral entretient des liens nombreux et divers avec les autres disciplines. Ces liens concernent aussi bien les compétences que les situations d'apprentissage et pourront être découverts au fil des expériences. Par exemple, l'enseignement moral s'intéresse, tout comme l'histoire et éducation à la citoyenneté, aux fondements de la démocratie. La réflexion sur les valeurs en morale peut aider l'élève à se donner une meilleure représentation des concepts de liberté, d'égalité et de justice abordés dans cette autre discipline.

En enseignement moral, l'élève apprend à établir des relations entre un contexte, des actions susceptibles d'améliorer des situations problématiques et les conséquences de ces actions. Ces apprentissages contribuent au développement de la conscience planétaire, qui constitue l'une des compétences visées en géographie.

La démarche de résolution de problèmes propre à la mathématique est l'occasion d'exercer son jugement et, de ce fait, aide l'élève à analyser les problématiques morales et éthiques. En le rendant apte à comprendre et à interpréter des données statistiques, la mathématique

4. L'enseignant est invité à se référer au chapitre 2, qui porte sur les domaines généraux de formation, pour mieux saisir les liens possibles entre ceux-ci et sa discipline.
5. L'enseignant est invité à se référer au chapitre 3, qui porte sur les compétences transversales, pour mieux saisir les liens possibles entre celles-ci et sa discipline.
6. L'enseignant est invité à se référer aux autres programmes et à s'entretenir avec les enseignants des autres disciplines pour découvrir l'éventail des possibilités et concevoir avec eux des situations d'apprentissage signifiantes.

lui fournit aussi des outils pour nourrir sa réflexion ou appuyer son argumentation lorsqu'il analyse certaines problématiques sociales. En science et technologie, l'élève se familiarise avec les stades du développement humain, les changements pubertaires, le système reproducteur et les stratégies de contrôle des naissances. Il peut mettre à profit ces connaissances pour amorcer une réflexion sur les incidences des changements physiologiques sur son identité et ses responsabilités.

Dans la pratique du dialogue moral, l'élève a recours à diverses compétences langagières développées en français pour communiquer sa réflexion ou sa position sur les sujets discutés. Il réinvestit les apprentissages associés à la compétence *Communiquer oralement dans des pratiques variées*, tels que la clarté, la rigueur et la cohérence dans l'expression. Les textes courants ou littéraires que l'élève est appelé à lire dans les cours de français ou d'anglais sont susceptibles de soulever des questions d'ordre moral ou éthique qui peuvent faire l'objet d'une analyse critique à partir de repères moraux.

Le domaine des arts propose d'autres moyens d'expression aux jeunes pour traduire leur réflexion. Les idées suscitées par l'analyse d'une problématique morale ou éthique peuvent être traduites par la création d'images, d'une pièce musicale ou d'une danse.

En éducation physique et à la santé, la compétence *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* peut être une occasion d'approfondir sa représentation de repères moraux tels que le souci de soi et de l'autre, le sens de la coopération ou la notion de règle.

Contexte pédagogique

La classe, laboratoire de vie

Lieu de recherche et de dialogue, la classe, particulièrement au moment du cours d'enseignement moral, doit offrir à l'élève les conditions favorables à l'apprentissage du questionnement, de l'écoute et de la recherche commune. Elle s'apparente à un véritable laboratoire de vie où les élèves partagent leur bagage de savoirs et d'expériences. Elle devient un lieu où l'ouverture et la coopération favorisent la mise en commun des idées, des connaissances, des impressions et des sentiments, un lieu qui permet à l'élève d'effectuer sa recherche de sens en tant que personne et en tant que membre d'une collectivité. Cela suppose qu'il peut faire référence à la culture dans laquelle il évolue lorsqu'il tente de donner du sens, avec ses pairs, à des mots, des concepts ou des réalités. La classe doit aussi faciliter l'accès à une documentation riche et diversifiée, susceptible d'alimenter la réflexion en proposant différents points de vue : articles de journaux, revues, ouvrages de référence, chartes, Internet, etc.

Le rôle de l'enseignant

À la fois guide et accompagnateur, l'enseignant aide les jeunes à développer des attitudes d'ouverture et de conciliation, en créant un climat de coopération et d'interaction favorable à l'exercice de la pensée critique et créatrice. Il leur permet d'évoluer dans un cadre souple et dans une atmosphère où ils osent prendre des risques et des initiatives, sans pour autant faire fi des règles de fonctionnement qui sont élaborées, comprises et acceptées par les apprenants eux-mêmes. Il les questionne pour les encourager à analyser, à partager et à synthétiser leur pensée avec précision et rigueur. Il les invite à prendre conscience de leurs apprentissages, leur accorde du temps pour faire un bilan personnel de leur progression et les amène à en conserver des traces. Il les encourage à utiliser les diverses technologies de l'information et de la communication pour réaliser des tâches.

À la manière d'un chef d'orchestre, l'enseignant incite chaque élève à apporter sa contribution personnelle à la réflexion collective, en s'ajustant à la contribution des autres. Il laisse de plus en plus d'autonomie à ses élèves dans le choix des situations d'apprentissage et dans les diverses façons de les mettre en œuvre. Il les encourage à explorer différents aspects d'une situation sur les plans affectif, cognitif, social, juridique, économique, etc. Il veille à ce que les élèves s'impliquent comme acteurs dans leur réflexion, privilégiant l'analyse de questions ou de situations liées à leurs préoccupations et à leur vécu, tout en favorisant l'ouverture à la diversité des valeurs, des croyances et des cultures. Son but est de permettre aux élèves d'intégrer un processus de questionnement, de mise en perspective et de construit collectif, et non de leur faire mémoriser une série de concepts, de valeurs ou de prescriptions sociales prédéfinis et décontextualisés.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation

Les situations d'apprentissage et d'évaluation qui se prêtent au développement des trois compétences peuvent provenir de différentes sources. Elles sont particulièrement significatives lorsqu'elles émergent du vécu quotidien des élèves. C'est le cas, par exemple, lorsque ceux-ci s'interrogent sur les incidences du passage de l'enfance à l'adolescence. Leur réflexion sur le sujet peut faire ressortir les aspects positifs de cette étape de la vie mais aussi soulever des problématiques liées à la croissance d'un adolescent. C'est aussi le cas lorsqu'une réflexion sur la richesse et l'importance des relations interpersonnelles à l'école suscite des échanges sur les conditions nécessaires pour créer et préserver l'harmonie entre les personnes. L'étude de ces questions peut, à son tour, faire émerger des problématiques liées à la vie en groupe. Les tensions dues à la disparité entre les exigences de l'école et le désir de liberté des jeunes ou celles qui marquent leurs relations personnelles comme la discrimination ou l'exclusion en sont des exemples.

Les problématiques peuvent aussi être suggérées par les élèves lorsqu'ils partagent leur questionnement après avoir lu un roman ou des récits historiques véhiculant des croyances et des valeurs, ou encore après avoir visionné un documentaire. Des questions éthiques peuvent être soulevées par des faits marquants de l'actualité qui ébranlent les jeunes et les amènent à s'interroger sur ce qui est acceptable ou inacceptable. La pratique du dialogue à l'intérieur de la classe peut elle-même devenir une source de conflits lorsque des croyances ou des valeurs diffèrent et peut donner lieu à un questionnement et à des échanges.

Cette réflexion et cette analyse se font la plupart du temps en grand groupe au moyen du dialogue moral. Il est néanmoins utile de prévoir un temps de dialogue intérieur pour permettre à l'élève de réfléchir personnellement avant de s'engager dans un partage collectif. Le dialogue peut aussi se faire, à l'occasion, en dyades ou en petits groupes, suivi d'un retour en grand groupe. Les apprentissages sont réalisés de façon graduelle, dans l'interaction avec les pairs. Les élèves peuvent mettre en place des règles pour faciliter le déroulement du dialogue, règles dont ils tiendront compte au moment de l'évaluation de leur pratique.

L'analyse de situations se complexifie au fur et à mesure que les apprentissages progressent. Les réalités et les problématiques exigent de l'élève qu'il fasse des liens entre divers éléments d'une situation : rapports de force, intentions dans l'agir, jeux d'influence, réactions des personnes impliquées et tensions entre des repères moraux en cause. Pour se positionner à partir du contexte, il fait une synthèse personnelle de tous les éléments qu'il a en main et de l'information qu'il a recueillie. Progressivement, il arrive à se décentrer de ses arguments pour aller vers l'autre et prendre conscience de ce qu'il pense et ressent. Au moment de la pratique du dialogue, le défi constant pour chaque élève est de travailler dans un esprit de coopération. Le but n'est pas d'avoir raison à tout prix, mais de s'engager dans cette pratique avec une attitude constructive.

Caractéristiques des situations d'apprentissage et d'évaluation

Principaux déclencheurs des situations d'apprentissage et d'évaluation

- Réalité proche des jeunes
- Problématique émergeant de la réflexion sur une réalité proche des jeunes
- Problématique spécifique d'un milieu
- Question éthique soulevée par d'autres disciplines
- Question éthique soulevée par des faits de l'actualité

Construire un référentiel moral

- Situation qui concerne le vivre-ensemble
- Situation où sont associées et examinées différentes visions de l'être humain ainsi que différentes valeurs et prescriptions sociales

Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique

- Situation comportant des tensions entre des visions de l'être humain, des valeurs et des prescriptions sociales
- Situation où il est nécessaire de se questionner sur des répercussions d'un problème sur le milieu immédiat ou sur l'ensemble de la planète
- Situation où il est possible d'imaginer différentes options et des actions à entreprendre

Pratiquer le dialogue moral

- Situation qui appelle un dialogue intérieur, une prise de conscience de ses pensées, de ses sentiments et parfois des tensions existant entre eux
- Situation qui nécessite une délibération par le dialogue collectif en dyades, en petits groupes ou en grand groupe
- Situation qui appelle une évaluation individuelle et collective de la pratique du dialogue

L'évaluation des apprentissages

L'évaluation en enseignement moral, comme dans les autres disciplines du Programme de formation, vise avant tout à aider les élèves dans leurs apprentissages. Elle permet autant à l'enseignant qu'à l'élève d'apprécier les progrès réalisés et de réajuster si nécessaire les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage. Pour faciliter cette observation continuelle, on suggère que l'enseignant s'approprie les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle pour se donner une vision de ce qui est attendu de l'élève. Selon les activités, on utilisera différentes modalités d'évaluation telles que l'observation directe, l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, la coévaluation. Elles prendront, en conséquence, différentes formes : question ouverte, texte d'opinion, débat, résolution de problèmes d'ordre moral ou éthique, expression d'une réflexion par un médium autre que la langue, par exemple les arts.

Il est important de conserver des traces de ce que fait l'élève, car ces données seront nécessaires au moment du bilan de fin de cycle. Elles aideront alors l'enseignant à porter un jugement éclairé sur le développement des compétences tel qu'il est décrit dans les attentes. Les tâches strictement évaluatives doivent mettre l'accent sur la résolution de problèmes d'ordre moral ou éthique, car c'est là un moyen privilégié pour vérifier si l'élève intègre bien le processus et comprend le sens des repères moraux qu'il utilise. De même, le débat est une avenue pertinente pour vérifier si l'élève progresse dans la pratique du dialogue moral par l'utilisation d'un vocabulaire propre à la morale : droit, valeurs, règles, etc. Finalement, il faudra porter une attention spéciale aux compétences transversales constamment sollicitées dans la mise en œuvre des compétences de l'enseignement moral.

COMPÉTENCE 1 Construire un référentiel moral

Sens de la compétence

Apport de la compétence

L'adolescent entre dans une phase de sa vie caractérisée par d'intenses changements et par une préoccupation parfois angoissée quant aux choix qu'il doit faire. Il a besoin de comprendre, de remettre en question et de confronter les valeurs et les normes sociales qui font partie de son univers immédiat. Il cherche à élargir ses horizons pour prendre une certaine distance à l'égard des personnes, des valeurs et des façons de faire qui ont façonné son enfance.

L'élève partage avec les autres sa vision de l'être humain de même que sa représentation des valeurs et des prescriptions sociales propres à son milieu. Il s'engage, avec ses pairs, dans la construction d'un ensemble de repères moraux, se distanciant ainsi de ses acquis antérieurs pour enrichir et élargir ses représentations. Ce travail en commun favorise une attitude de questionnement critique et fournit à chacun l'occasion de se réapproprier les valeurs de son milieu social tout en les traduisant dans l'action. Il permet aussi de comprendre qu'un référentiel moral ne sert pas à fournir des réponses figées à toutes les questions. Cette prise de conscience du caractère inachevé et incertain des réponses contribue au développement de la compétence éthique.

Articulation des composantes de la compétence

La compétence s'articule autour de deux composantes : mettre en perspective des situations de vie et des repères moraux, et délibérer sur les éléments d'un référentiel moral. Les élèves s'interrogent ensemble sur le sens, le bien-fondé et l'utilité de repères moraux dans divers contextes. Leur examen porte sur les caractéristiques et les exigences de leurs relations avec les autres, avec l'environnement et le monde médiatique. Ils établissent des nuances et des distinctions entre des mots et des concepts couramment utilisés tels que *droit, norme* et *règle*. Ils cherchent à se donner une représentation concrète des valeurs et des prescriptions sociales, qui ne revêtent tout leur sens que lorsqu'elles sont mises en contexte. Ils prennent aussi conscience du caractère évolutif et mouvant de cette représentation.

Les jeunes développent leur compréhension du monde par la mise en commun de différentes visions et la confrontation de représentations, de coutumes et de croyances. Ils dégagent les ressemblances, les différences et les tensions qui émergent de cette diversité. Ils verbalisent leurs opinions, leurs sentiments et leurs impressions dans un esprit de partage et de coopération.

Du primaire au secondaire

Au primaire, l'élève a appris à s'interroger sur la nécessité et l'utilité de repères moraux et à s'y référer pour analyser des problèmes qui le concernent. Il a eu l'occasion de réfléchir sur la nature et la forme d'interdits, de règles, de droits et de valeurs en les contextualisant dans des situations de vie significatives. Il a examiné certains interdits liés à l'interdépendance des êtres vivants, les règles qui régissent les relations de groupe, les normes et les droits qui balisent les relations interpersonnelles. Il s'est questionné sur la place de ces repères moraux dans sa vie et dans ses relations avec les autres. Il s'est sensibilisé à la diversité des référentiels moraux en comparant certains de ses repères avec ceux de jeunes de son âge qui appartiennent à d'autres cultures ou qui ont vécu à d'autres époques. Il a travaillé à construire son propre référentiel en dialoguant avec les autres.

Au secondaire, l'élève va plus loin, en ce sens que la construction de son référentiel moral s'inscrit dans une dynamique plus collective. Ce référentiel comporte des valeurs, des droits, des normes, des lois, des interdits qui lui serviront de repères pour prendre des décisions et pour se situer dans un environnement en constante évolution. Sa réflexion porte encore sur des réalités ou des situations qui le touchent de près, mais leur portée est plus large et elles se rapportent le plus souvent à des problématiques ayant trait aux domaines généraux de formation. Son analyse se complexifie : il fait ressortir des interactions entre des exigences, des influences et des repères moraux et il élabore sa représentation personnelle de ces repères en s'interrogeant sur leur importance, leur utilité et leur effet dans différents contextes. Il enrichit cette représentation à l'aide de différents points de vue[7] d'experts ou de personnages ayant marqué l'histoire de l'humanité. Il explore aussi la diversité des visions et des représentations à l'intérieur de son groupe. En résumé, il délibère avec les autres pour construire une représentation qui prend en compte l'amélioration du vivre-ensemble.

7. Alors qu'une opinion concerne les convictions, les croyances, le jugement ou les idées positives et négatives d'un individu ou d'un groupe, le point de vue renvoie à une perspective, à la manière dont une question peut être considérée (ex. le point de vue des autorités scolaires, des scientifiques, des experts).

Compétence 1 et ses composantes

Mettre en perspective des situations de vie et des repères moraux

Faire des liens entre des situations significatives, leurs exigences, des influences qui s'y exercent et la présence de valeurs ou de prescriptions sociales connues • Identifier ses propres repères moraux • Explorer la diversité des croyances, des coutumes, des visions de l'être humain, des valeurs et des prescriptions sociales liées à une même situation • Dégager des différences, des ressemblances et des tensions entre différentes opinions et divers points de vue

Délibérer sur les éléments d'un référentiel moral

Chercher, avec d'autres, des mots pour définir des repères moraux • Confronter des définitions, des opinions et des points de vue • S'interroger sur des valeurs et des prescriptions sociales, sur leur bien-fondé et sur leur actualisation, selon le contexte • Considérer des retombées de différentes visions de l'être humain sur le vivre-ensemble

Critères d'évaluation

- Mise en relation de situations significatives et des valeurs ou des prescriptions sociales correspondantes
- Explication de différents points de vue et opinions relativement à une situation de vie
- Définition de repères moraux en jeu dans la situation
- Mise en évidence des retombées de différentes visions de l'être humain sur le vivre-ensemble

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève sait faire des liens entre une situation de vie et ses exigences, les influences qui s'y exercent, les repères moraux qui y sont associés. Avec ses pairs, il s'est construit une représentation de prescriptions sociales en définissant des concepts tels que règles, normes, lois, droits, interdits. En dialoguant avec eux, il peut définir des valeurs et les illustrer par des exemples de gestes, d'actions et d'attitudes qui les traduisent dans la vie courante. Il est capable de démontrer, à l'aide d'exemples, les retombées de ces repères dans des situations réelles. Ses représentations sont enrichies par les expériences partagées, par la connaissance de la vie de personnages connus et par diverses autres sources d'information. Il reconnaît les retombées de différentes visions de l'être humain sur le vivre-ensemble. Il est en mesure de démontrer en quoi les éléments du référentiel moral analysés dans une situation contribuent au mieux-être individuel et collectif.

COMPÉTENCE 2 Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique

Sens de la compétence

Apport de la compétence

Les découvertes scientifiques, le réchauffement de la planète, la diminution des ressources naturelles, la faim et la pauvreté dans le monde fournissent autant d'occasions de prendre position sur des questions d'ordre éthique. Ces réalités placent l'individu face à des choix qui appellent un jugement réfléchi, reposant sur la confrontation de différents référentiels et l'examen attentif de diverses options. Ces choix supposent aussi un engagement responsable qui s'oppose au laisser-faire, au relativisme et à l'intégrisme rigide.

Si les problématiques mondiales ont leur importance à ses yeux, l'adolescent se soucie davantage de questions directement liées à son expérience personnelle : mode, sexualité, rejet, drogue, suicide, intimidation, taxage, injustice, habitudes de vie et de consommation, recyclage, influence des médias, etc. C'est donc à partir de problématiques associées à des situations qui le touchent de près qu'il sera amené à exercer son sens critique et éthique et à discerner ce qui convient au mieux-vivre individuel et collectif. Ce mieux-vivre se traduit dans ce dont les êtres humains ont besoin pour s'épanouir dans toutes leurs dimensions.

Les situations proposées à l'élève peuvent soulever des questions d'ordre moral ou éthique. Dans tous les cas, elles demandent une réflexion sur ce qu'il vaut mieux faire pour favoriser le bien-être collectif. Le souci de l'autre se trouve ainsi au cœur du questionnement, de la délibération et de la prise de décision. Plutôt que de s'en remettre à un ensemble de normes ou de règles prédéterminées, l'élève est amené à s'interroger sur les valeurs en cause et sur les conséquences de ses choix pour la collectivité. Il pourra, à l'occasion, enrichir sa réflexion en se référant aux problématiques mondiales qui présentent un lien avec les situations du quotidien et qui leur donnent une perspective plus large. Par exemple, ses besoins et ses habitudes de consommation revêtent une autre dimension lorsque la faim et la pauvreté dans le monde sont considérées, tout comme ses visions, valeurs et croyances peuvent être ébranlées lorsqu'il étudie des faits marquants de l'actualité.

Articulation des composantes de la compétence

Cette compétence s'articule autour de quatre composantes : cerner, dans une situation, des enjeux d'ordre éthique; analyser les tensions existant entre différents points de vue, opinions, visions de l'être humain, valeurs et prescriptions sociales; imaginer des options et leurs conséquences; actualiser ses choix. Ces composantes font ressortir des dimensions essentielles à l'exercice de la compétence : le questionnement, l'analyse, la réflexion et l'engagement. L'élève est appelé à reconnaître dans une situation la présence d'un problème et à discerner ce qui est en cause sur le plan moral ou éthique. Il lui faut se décentrer de son opinion pour considérer celle des autres, envisager les choix possibles et sélectionner ce qui semble le plus souhaitable pour lui-même, pour les autres et pour la collectivité. La délibération apparaît alors comme un élément essentiel du processus qui contribue à soutenir la réflexion et l'analyse et à fonder le jugement. Dans cet exercice, l'élève dégage les raisons affectives et rationnelles invoquées, les prescriptions sociales et les valeurs en cause. Il fait ressortir les différentes visions de l'être humain sous-jacentes à la situation. Il se pose des questions et explore avec ses pairs des options possibles, en privilégie une ou plusieurs et donne les raisons qui appuient ses choix. Enfin, il s'engage avec eux dans la recherche d'actions possibles pour améliorer le vivre-ensemble. Au cours de sa recherche, il prend conscience non seulement des tensions au cœur du problème, mais aussi de celles qui existent dans la classe en raison de la diversité des façons de voir et de comprendre. Il s'ouvre au fait que toutes ces problématiques viennent remettre en question nos façons de vivre en société.

Du primaire au secondaire

Au primaire, l'élève s'est inspiré de situations de la vie quotidienne pour entreprendre une réflexion personnelle sur des problèmes liés, par exemple, à l'interdépendance des vivants, aux exigences de la vie en groupe et au respect de la différence. Il a appris à expliquer ces problèmes en tenant compte du contexte et à reconnaître les répercussions qu'ils peuvent avoir sur lui-même, sur les autres ou sur l'environnement. Il a également pris conscience des tensions entre différentes façons de voir une même situation. Il a été invité à faire des choix et à les justifier en se référant à des repères moraux ainsi qu'à prendre conscience des conséquences de ces choix pour les personnes concernées par le problème.

Au secondaire, la réflexion de l'élève porte sur des situations plus complexes qui débordent parfois le cadre de sa vie quotidienne. Les problématiques sont le plus souvent associées aux domaines généraux de formation, mais elles peuvent aussi être soulevées dans d'autres disciplines ou surgir des faits marquants de l'actualité. En outre, l'élève se réfère à un éventail plus large de repères et il est de plus en plus capable d'établir des liens entre eux. Il apprend à analyser des tensions entre des opinions, des points de vue, différentes visions de l'être humain, des valeurs, des prescriptions sociales et des croyances, y compris celles qui émergent des discussions avec ses pairs. Il est appelé à se décentrer de ses arguments pour comprendre ceux des autres. Il utilise des critères pour évaluer des options possibles et leurs conséquences et pour entrevoir des actions à entreprendre dans certaines situations.

Compétence 2 et ses composantes

Cerner, dans une situation, des enjeux d'ordre éthique

Décrire la situation • Dire en quoi elle pose un problème d'ordre moral ou éthique • Identifier des répercussions sur soi, sur les autres et sur l'environnement • Recourir à des sources d'information variées et à des points de vue d'experts

Analyser les tensions existant entre différents points de vue, opinions, visions de l'être humain, valeurs et prescriptions sociales

Se situer par rapport au problème • Exprimer des émotions qu'il suscite • Considérer les opinions de ses pairs et des principaux intéressés et tenir compte de référents culturels • Dégager les raisons utilisées pour faire valoir des opinions et des points de vue • Faire ressortir les visions de l'être humain sous-jacentes, les prescriptions sociales et les valeurs en cause • Expliquer les divergences

Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique

Imaginer des options et leurs conséquences

Proposer des options possibles et considérer celles des autres • En examiner les conséquences pour soi, pour les autres et pour la société • Faire une synthèse des options et de leurs conséquences

Actualiser ses choix

Utiliser des critères pour évaluer différentes options • Faire connaître une option privilégiée • Donner les motifs rationnels et affectifs expliquant son choix • Faire ressortir la part de responsabilité personnelle et collective qu'impliquent les options privilégiées • Explorer des façons individuelles et collectives de passer à l'action

Critères d'évaluation

- Identification d'un enjeu d'ordre éthique
- Examen de différents points de vue et opinions sur la situation
- Description d'options possibles et de leurs conséquences
- Évaluation des choix à l'aide de critères
- Identification d'actions susceptibles d'améliorer le vivre-ensemble

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève est en mesure de traiter une situation problématique sur le plan de la morale ou de l'éthique. Il explique l'enjeu qui est en cause dans la situation en tenant compte du contexte. Il décrit les répercussions du problème sur les personnes ou sur l'environnement. Il considère son opinion, celle de ses pairs ou de personnes de son milieu et le point de vue d'experts ou de personnages de l'histoire de l'humanité. Il consulte des sources diverses pour avoir d'autres éclairages. Il fait ressortir les tensions entre des opinions, des points de vue, des valeurs et des repères différents. Il décrit des options possibles. Il a le souci de considérer les conséquences de chacune d'elles pour l'environnement humain, naturel ou matériel. Il privilégie une option tout en indiquant les raisons de ce choix. Il utilise des critères pour évaluer son choix et celui des autres en tenant compte du vivre-ensemble. Il décrit les actions qu'il entrevoit pour actualiser des choix.

COMPÉTENCE 3 Pratiquer le dialogue moral

Sens de la compétence

Apport de la compétence

La pratique du dialogue moral est au cœur du programme. Elle rend possible le développement des deux autres compétences. Elle contribue à l'émergence du sens éthique, puisqu'elle requiert le souci de l'autre tout en favorisant l'acquisition d'une plus grande conscience de soi et de sa responsabilité sociale. Dans le contexte de la classe, le dialogue permet de cerner les questions ou les problématiques sur lesquelles on juge qu'il est important de se pencher et dont on souhaite débattre collectivement. Le dialogue constitue pour l'élève un lieu de rencontre où, tout en prenant conscience de ses préoccupations, de ses sentiments et de ses interrogations, il apprend à s'en distancier pour se mettre à l'écoute de l'autre, de ce qu'il ressent et de ce qu'il pense. Le souci de soi se double alors du souci de l'autre et de la communauté, qui confère au dialogue sa dimension dynamique et constructive. Le dialogue apparaît ainsi comme une voie privilégiée pour encourager les élèves à construire ensemble des repères moraux et à se positionner au regard d'enjeux d'ordre éthique. Processus interactif et réflexif, il sollicite l'engagement et la participation à l'aménagement d'un cadre d'échange qui permet à chacun de penser, de s'exprimer et de se remettre en question. Il constitue ainsi une initiation à l'exercice de la démocratie.

Articulation des composantes de la compétence

La compétence s'articule autour de quatre composantes qui concernent les attitudes et le processus de questionnement à développer, l'engagement nécessaire pour soutenir le dialogue et le réinvestissement possible du dialogue : manifester de la considération pour soi et pour les autres; recourir au questionnement; s'engager dans le dialogue; envisager des réinvestissements possibles.

La pratique du dialogue moral s'inscrit dans une dynamique de coopération et non de compétition ou d'opposition. L'accent est mis sur l'apprentissage de la délibération avec d'autres. L'élève travaille avec ses pairs pour tendre vers un accord plutôt que de viser un consensus à tout prix. C'est dans cette tension même que se vit l'ouverture à l'autre. En prenant la parole, l'élève se préoccupe autant de faire avancer la discussion que de faire valoir son opinion. Il prend graduellement conscience de ses idées et de ses réactions et apprend à s'en distancier pour tenir compte de celles de l'autre. Il découvre la richesse du questionnement, du partage des idées et de la recherche en commun. Il tire profit de certains déséquilibres intellectuels et émotifs provoqués par des points de vue divergents et recherche un nouvel équilibre, élargissant ainsi sa compréhension des situations et des problématiques. Il apprend à exercer, de façon autonome et responsable, une pensée critique et créatrice. Le dialogue lui permet de construire ses propres repères, mais également de participer à l'élaboration de repères collectifs qui pourront être réinvestis dans d'autres contextes. Il s'engage avec ses pairs dans la recherche d'actions à entreprendre pour améliorer le vivre-ensemble.

Du primaire au secondaire

Au primaire, l'élève a été initié à la pratique du dialogue moral. Il a appris à reconnaître ses idées et ses sentiments et à les exprimer avec discernement. Il a eu l'occasion de donner des raisons et des exemples pour appuyer ses positions. Il a développé sa sensibilité à l'autre, à ses sentiments et à ses opinions. Il a été invité à porter attention aux retombées de son langage verbal et non verbal sur autrui. Il a développé son jugement critique à l'égard de ses propres idées et de celles des autres et a pu remettre en question certaines interventions ou déceler si elles étaient empreintes de préjugés. Enfin, il a été encouragé à identifier les conditions qui favorisent ou gênent une réflexion commune.

Au secondaire, l'élève est invité à prendre conscience de ce qu'il pense et ressent, mais aussi à s'inscrire dans un mouvement pour aller vers l'autre. Il s'engage dans un processus de recherche à partir de questions sur des réalités qui le touchent de près. Plongé au cœur de délibérations où les croyances, les valeurs et les cultures peuvent être divergentes, il exerce sa pensée critique et créatrice. Il tend vers un accord et une prise de décision commune avec ses pairs. Il recherche la cohérence dans ses interventions en faisant des liens avec le discours qui s'élabore. Il énonce clairement ses idées et utilise un langage approprié. Il évite les généralisations et les affirmations gratuites. Il va plus loin en ce qui a trait aux réinvestissements possibles, soit dans le cadre du dialogue lui-même ou dans son milieu, puisqu'il développe des stratégies susceptibles de l'aider à passer à l'action.

Compétence 3 et ses composantes

Manifester de la considération pour soi et pour les autres

Prendre conscience de ses pensées, de ses sentiments et de ses réactions et oser les exprimer • Chercher à en comprendre les raisons • Développer une attitude d'écoute, d'ouverture et de souci envers les autres

Recourir au questionnement

Formuler une question d'ordre éthique • Interroger ses pairs pour clarifier des opinions, obtenir des explications • S'interroger ensemble sur d'autres opinions et sur d'autres points de vue

Envisager des réinvestissements possibles

Identifier ce qui favorise le dialogue ou cause des tensions dans le groupe • Suggérer des façons de faire qui pourraient améliorer la qualité du dialogue • Cibler des questions ou des idées qui pourraient faire l'objet d'une action dans le milieu

S'engager dans le dialogue

Établir et respecter des règles de fonctionnement • Se soucier de faire avancer la réflexion et tendre le plus possible vers un accord • Rechercher la cohérence et la pertinence des interventions • Apporter des idées, ouvrir des avenues nouvelles • Accepter la divergence • Faire preuve de discernement • Être sensible aux autres • Se corriger soi-même

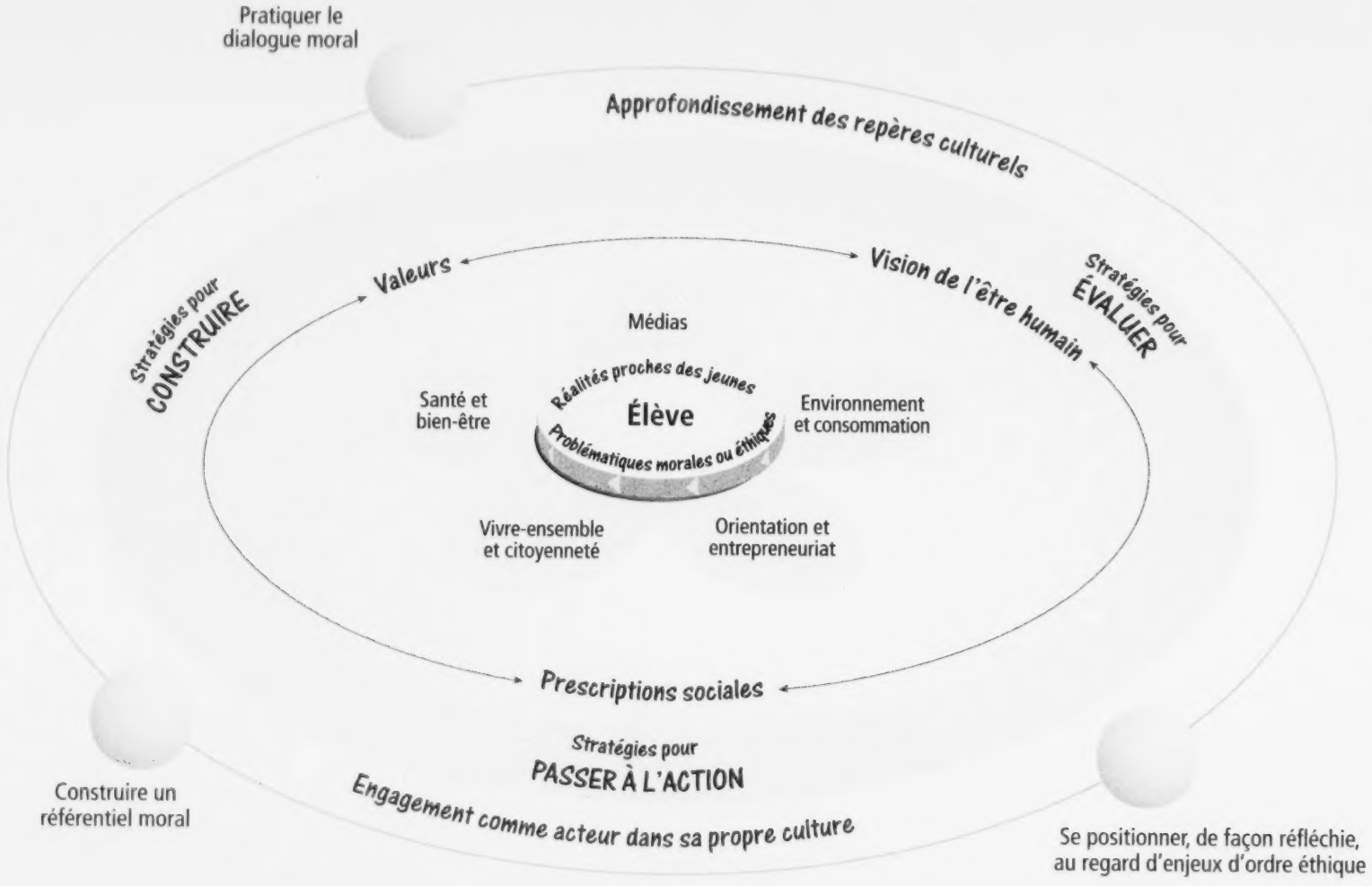
Critères d'évaluation

- Participation active au dialogue
- Manifestation d'une sensibilité à soi et à l'autre
- Manifestation d'une pensée critique et créatrice
- Participation à la rétroaction sur le dialogue moral
- Souci de pertinence et de cohérence dans les interventions

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève, au cours d'un dialogue moral, est en mesure de formuler des questions concernant la dimension morale ou éthique d'une situation de vie ou d'une problématique. Il sait exprimer son opinion en donnant les motifs sur lesquels il s'appuie. Il est capable de la reconsidérer à la lumière des arguments apportés par ses pairs. Il s'efforce de faire des interventions pertinentes et cohérentes par rapport au discours qui s'élabore. Il accueille les interventions des autres en faisant preuve d'écoute, d'ouverture, de souci de l'autre et de respect à l'égard des divergences d'idées ou d'opinions. Il questionne ses pairs afin de connaître ce sur quoi ils s'appuient pour faire certaines affirmations. Il sait, à l'occasion, citer une source de référence. Il remet en question, à l'aide de critères, les raisons données pour appuyer des options ou une prise de position. Il explique les effets du dialogue sur sa façon de voir la situation. Il verbalise les émotions ressenties, identifie des tensions dans le groupe et propose des moyens de les canaliser. Il évalue le climat, la procédure employée, les interrelations et la qualité des échanges, et propose des actions susceptibles d'améliorer la pratique du dialogue.

Mobilisation des ressources



Contenu de formation

La présente section comporte un ensemble de ressources essentielles au développement des compétences :

- Un bassin de sujets de réflexion associés aux domaines généraux de formation ou à d'autres types de problématiques qui correspondent à des réalités proches des jeunes et aux problèmes qui en émergent;
- Des notions, des concepts et des stratégies essentiels au développement des compétences;
- Des repères culturels.

Sujets de réflexion associés aux domaines généraux de formation

Cette section présente différents sujets qui comportent une dimension morale ou éthique. Ils renvoient à des réalités proches des jeunes et aux problèmes ou problématiques qui y sont associés. Ces réalités, regroupées autour des cinq domaines généraux de formation, correspondent à divers aspects représentatifs de la vie des jeunes. La réflexion porte à la fois sur les aspects positifs de ces réalités, autrement dit sur la richesse et les avantages des situations qu'elles permettent d'évoquer de même que sur les problématiques qu'elles peuvent soulever. Il ne s'agit pas ici d'une liste exhaustive. Le but visé n'est pas tant de couvrir un grand nombre de sujets que de susciter une démarche de questionnement, de réflexion et de prise de décision réfléchie.

Un choix judicieux des réalités et des problématiques doit donc être fait en fonction des besoins du milieu, c'est-à-dire des questions et des centres d'intérêt susceptibles de mobiliser les jeunes. Les élèves doivent prendre une part active à ce choix et l'enseignant, les accompagner vers un choix significatif.

Éléments prescrits sur un cycle de deux ans

- Analyse en profondeur d'au moins une des réalités provenant de chaque domaine général de formation et d'une problématique associée à ces réalités.
- Mobilisation de notions, de concepts et de stratégies pertinents pour l'analyse des réalités et des problématiques.

Réalités proches des jeunes	Problèmes et problématiques
Santé et bien-être • **Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux** – Paradoxes liés à l'identité (ex. ne plus être tout à fait dans l'enfance, mais ne pas être encore à l'âge adulte; être ou paraître; désir de s'affirmer ou crainte de s'exprimer) – Dimensions de la croissance : physique, sexuelle, psychologique, spirituelle – Passage de l'enfance à l'adolescence : signes, rites de passage, avantages, tensions – Besoins physiques, affectifs et intellectuels (ex. se sentir en sécurité, s'épanouir, relever des défis, être de plus en plus autonome, s'affirmer, vivre de nouvelles expériences, comprendre l'éveil sexuel, être accepté, aimer, être aimé)	• **Problèmes du quotidien associés aux besoins fondamentaux** – Alimentation inadéquate (ex. déséquilibre alimentaire, anorexie, boulimie) – Consommation de drogue, de tabac ou d'alcool, motivations à consommer (ex. avoir du plaisir, faire comme tout le monde, se défouler, combattre sa timidité), pressions indirectes ou directes (ex. chantage, manipulation, menace, exclusion, raillerie) – Recherche de sensations fortes dans des conduites risquées et dangereuses (ex. sports extrêmes, jeux compulsifs, expériences pour évaluer ses limites) – Autres problèmes du quotidien selon les milieux • **Problématiques mondiales associées aux besoins fondamentaux** – Faim et pauvreté dans le monde
Orientation et entrepreneuriat • **Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation** – Recherche d'intensité et d'un sens à sa vie (ex. buts, rêves, espoirs, croyances, projets d'avenir) – Talents, aptitudes, qualités, centres d'intérêt, aspirations personnelles et professionnelles, responsabilité à l'égard de ses succès et de ses échecs – Premiers contacts avec le monde du travail : connaissance des exigences d'un travail en particulier, valeurs associées à un travail – Influence de ses propres valeurs et de ses croyances sur son agir – Place des émotions dans sa prise de décision	• **Problèmes du quotidien associés à la réalisation de soi** – Absence de sens dans sa vie en général et dans sa vie scolaire en particulier (ex. désintérêt, décrochage scolaire, dépression, suicide) – Manque d'estime de soi, repli sur soi, passivité, peur de s'exprimer – Autres problèmes du quotidien selon les milieux • **Problématiques mondiales associées à la réalisation de soi** – Difficulté à accéder à l'éducation pour les jeunes de certaines régions du monde – Exploitation des jeunes au travail

Réalités proches des jeunes

Vivre-ensemble et citoyenneté

- **Relations avec les autres dans ses réseaux d'appartenance**
  - Relations familiales, amicales, amoureuses
  - Relations à l'école, dans les loisirs, dans un groupe, avec l'autorité
  - Composition des réseaux d'appartenance
  - Conception des rôles, apport de chacune des personnes dans les relations
  - Exigences des relations : implication personnelle, actions quotidiennes à faire, attentes des autres personnes, responsabilités
  - Facteurs d'harmonie dans les groupes
  - Influence de repères (valeurs, croyances) et de personnes (pairs, adultes, modèles), aspects positifs et négatifs des influences
  - Paradoxes liés aux relations interpersonnelles (ex. ma façon d'être par rapport à ce que les groupes me demandent d'être; morale individuelle versus morale d'un groupe)

Problèmes et problématiques

- **Problèmes du quotidien associés aux relations interpersonnelles**
  - Tensions dans les relations (ex. violence, discrimination, intimidation, manipulation, pressions excessives des pairs, exclusion)
  - Pratiques illicites (ex. vente de drogue, vandalisme, plagiat)
  - Problèmes liés à la sexualité (ex. violence dans les relations amoureuses, stéréotypes de rôles, abus, harcèlement, inceste, refus d'accepter une orientation sexuelle différente, grossesse à l'adolescence, maladies transmissibles sexuellement, écart entre sa notion de normalité et celle des autres, désir de faire plaisir versus respect de son identité)
  - Problèmes familiaux (ex. révolte contre l'autorité, encadrement versus désir d'autonomie, tensions dans le partage des lieux et des tâches, changements dans la cellule familiale)
  - Appartenance à des groupes marginalisés ou criminalisés (valeurs véhiculées, croyances, rites d'initiation, perte d'identité individuelle)
  - Autres problèmes du quotidien selon les milieux
- **Problématiques mondiales associées aux relations interpersonnelles**
  - Tensions liées à la cohabitation de différentes cultures
  - Terrorisme international
  - Affrontement des valeurs et des croyances

Réalités proches des jeunes

Environnement et consommation

- **Relations avec le monde de la consommation et de l'environnement**
  - Sensibilité aux ressources de son milieu (ex. ressources naturelles, financières, matérielles)
  - Distinction entre les besoins véritables et les désirs
  - Lien entre la satisfaction des besoins et des désirs de chacun et les ressources disponibles
  - Utilisation rationnelle des différentes ressources dans une perspective de développement durable
  - Participation à la construction d'un environnement viable (habitudes et attitudes permettant de protéger, de conserver et d'améliorer l'environnement)
  - Responsabilités par rapport à l'environnement naturel et construit (ex. petits gestes individuels et collectifs du quotidien comme la récupération, le recyclage, l'utilisation adéquate des ressources matérielles)
  - Habitudes de consommation : influences des personnes de son entourage sur ses habitudes de consommation, conséquences d'habitudes individuelles et collectives sur l'environnement

Problèmes et problématiques

- **Problèmes du quotidien associés à la consommation et à l'environnement**
  - Consommation abusive de biens, de ressources naturelles, de services et de produits, dans sa vie personnelle et dans son milieu immédiat
  - Diminution ou disparition de certaines ressources dans son milieu (ex. ressources naturelles, financières, matérielles)
  - Disparité entre les désirs des jeunes et les ressources financières disponibles (ex. désir de suivre la mode au moment de l'achat de vêtements et d'accessoires, d'articles de sport, d'outils informatiques)
  - Conséquences de la rareté des ressources naturelles sur la vie des jeunes (ex. conditions de vie difficiles, manque de services, inquiétudes)
  - Autres problèmes du quotidien selon les milieux
- **Problématiques mondiales associées à la consommation et à l'environnement**
  - Diminution des ressources naturelles
  - Répartition inégale des ressources et des richesses
  - Changements climatiques et leurs effets

Réalités proches des jeunes

Médias

- **Relations avec le monde médiatique**
  - Conscience de la place des médias dans sa vie quotidienne (ex. télévision, radio, journaux, revues, panneaux publicitaires, Internet, vidéos, films, jeux vidéo)
  - Utilité, fonction de différents médias
  - Regard critique sur les médias en général : influence des modèles présentés et des valeurs véhiculées, crédibilité des sources d'information, différentes interprétations d'un même fait, respect de la vie privée et de la confidentialité, distinction entre ce qui est acceptable et ce qui est inacceptable, écart entre la réalité et ses représentations

Problèmes et problématiques

- **Problèmes du quotidien associés aux médias**
  - Publicité trompeuse (ex. fausse représentation, écart entre la réalité et le message véhiculé)
  - Conséquences de l'écart entre la réalité et sa représentation virtuelle sur l'agir
  - Influences négatives des modèles proposés dans les médias et leurs effets (ex. culte du corps, banalisation de la violence dans les rapports interpersonnels, idéalisation des réalités de la vie, discrimination)
  - Étalage de la vie privée dans les médias (ex. à la télévision, dans les journaux, dans les revues, sur Internet)
  - Pratiques illicites (ex. piratage, contamination par des virus, fausse représentation, manipulation, exploitation, recours pernicieux à l'anonymat)
  - Conséquences des pratiques illicites, du manque de discernement dans la fréquentation des sites Internet ou des choix inappropriés de sources médiatiques
  - Autres problèmes du quotidien selon les milieux
- **Problématiques mondiales associées aux médias**
  - Manipulation de la pensée par les médias
  - Exclusion de certains peuples par rapport à la disponibilité de l'information
  - Censure

Autres types de problématiques

- **Problèmes associés à des faits marquants de l'actualité** : problèmes d'ordre moral ou éthique soulevés par des événements ayant des répercussions sur le monde (ex. attentats, catastrophes écologiques) ou sur le groupe d'élèves dans l'école (ex. suicide d'un élève, saisie de drogue)
- **Problèmes soulevés dans d'autres contextes disciplinaires** : problèmes d'ordre moral ou éthique soulevés dans certaines œuvres littéraires, sujets abordés en science (ex. contraception), en histoire ou en géographie (ex. répartition des espaces et exploitation des richesses), etc.

Notions, concepts et stratégies

Les sujets de réflexion associés aux domaines généraux de formation constituent les contextes dans lesquels seront mobilisés des notions, des concepts et des stratégies. Pour construire un référentiel moral et analyser des réalités et des problématiques par la pratique du dialogue moral, l'élève se réfère à des repères moraux tels que sa vision de l'être humain, des valeurs et des prescriptions sociales. Il utilise diverses stratégies lui permettant d'approfondir sa représentation de ces référents, d'évaluer des options, des sources d'information de même que la pratique du dialogue et de favoriser le passage à l'action.

Notions et concepts

La section qui suit comprend un ensemble de notions et de concepts que l'élève mobilise au cours de sa réflexion. Ils sont essentiels puisqu'ils constituent les éléments d'un référentiel moral et sont réinvestis au moment de l'analyse des situations de vie et des problématiques. Ces notions et concepts comprennent la vision de l'être humain, des valeurs et des prescriptions sociales qui régulent l'agir.

Vision de l'être humain

- L'importance, la valeur et la place que l'on donne à l'être humain dans l'environnement immédiat et dans le monde en général
- Les différentes facettes de l'être humain : un être vivant en devenir, en changement, porteur de son histoire, solidaire des autres êtres humains, en interaction dans ses groupes d'appartenance, citoyen d'une société et du monde; un être qui a des besoins fondamentaux et un potentiel, qui aspire à se réaliser, qui possède une vision de la vie et de la mort, etc.
- La prise de conscience de sa propre vision de l'être humain, qui conditionne ses décisions et ses façons d'agir

Valeurs et prescriptions sociales

Valeurs : coopération, égalité, justice, liberté, autonomie, solidarité, souci de soi et de l'autre, ouverture, sens des responsabilités, réciprocité et autres valeurs qui pourraient être actualisées dans le cadre de certaines situations d'apprentissage

Prescriptions sociales : règles, droits, interdits, normes, lois, devoirs

- Présence des valeurs et des prescriptions sociales dans son milieu ou dans une situation problématique : gestes, actions, attitudes qui traduisent des valeurs, manifestation des normes, des lois, des droits, des devoirs et des interdits dans sa vie quotidienne
- Utilité, nécessité, effet et importance des valeurs et des prescriptions sociales
- Valeurs véhiculées par les médias (messages publicitaires, jeux vidéo, films, vidéoclips, Internet, revues, romans)
- Valeurs préconisées par des personnages connus dans l'histoire de l'humanité

Stratégies

La section qui suit présente des stratégies que l'élève utilise pour enrichir sa représentation des valeurs et des prescriptions sociales, pour évaluer des options, des sources d'information et la pratique du dialogue moral et pour favoriser le passage à l'action.

Comment enrichir sa représentation des valeurs et des prescriptions sociales

- Identifier les valeurs qui mobilisent les personnes dans différentes actions
- Comparer sa définition des valeurs et des prescriptions sociales avec celles de sources reconnues (ex. Charte des droits et libertés de la personne du Québec, Déclaration des droits de l'enfant, Loi sur les jeunes contrevenants, codes de vie des écoles)

- Analyser le sens d'un même mot utilisé dans différents contextes (ex. droit de se coucher tard, droit de vote, droit de parole, pratiquer le droit, suivre le droit chemin; loi du plus fort, Loi sur les jeunes contrevenants, faire la loi; agir par devoir, manquer à son devoir, se faire un devoir de, faire ses devoirs; coopérer à la mise sur pied d'un projet pour contrer la violence, coopérer à la préparation d'un mauvais coup, etc.)
- Établir des distinctions :
  - Règles : distinction entre les règles explicites et implicites, les règles de fonctionnement qui concernent le vivre-ensemble, les règles qui touchent sa prise en charge personnelle (ex. règles d'hygiène personnelle et de propreté, de partage de lieux avec d'autres, de saine alimentation)
  - Droits : distinction entre les droits fondamentaux, les caprices et les privilèges; correspondance entre les droits et les responsabilités qui y sont associées
  - Interdits : distinction entre des interdits majeurs (meurtre, inceste), des interdits dictés par le milieu social ou culturel et des interdits que l'on se donne soi-même
  - Normes : distinction entre les normes données par un groupe (famille, amis, école) et les normes sociales (ce qui se fait ou ne se fait pas en société)
  - Lois : distinction entre les lois et règlements qui concernent directement soit les jeunes, soit la majorité dans notre société
  - Devoirs : distinction entre les devoirs que l'on s'impose à soi-même et les devoirs qui nous sont imposés, devoir moral et devoir social liés à un rôle, devoirs des citoyens, devoirs à domicile

Comment évaluer des options et des sources d'information

- Utiliser des critères pour évaluer des options :
  - Exigences liées au vivre-ensemble (ex. Cette option vise-t-elle seulement ce que je veux ou tient-elle compte également des conséquences sur le mieux-vivre des autres? Parmi les options, laquelle m'interpelle davantage et pourquoi? Parmi les options, lesquelles semblent favoriser l'amélioration du vivre-ensemble?)
  - Valeurs en cause (ex. Quelles sont les valeurs véhiculées par cette question ou cette option? Quelle valeur ce message véhicule-t-il? Les options respectent-elles les personnes concernées? Les sources véhiculent-elles des messages haineux, racistes, sexistes?)
  - Responsabilité personnelle (ex. Quelle part de responsabilité personnelle cette option implique-t-elle? Quelles conséquences peut avoir le fait de ne pas prendre ses responsabilités dans cette situation? Jusqu'où s'étend ma responsabilité personnelle dans le choix de sites Internet ou de revues? L'anonymat permet-il de tout faire et de tout dire sur Internet?)
  - Pertinence des raisons appuyant le choix d'une option (ex. Est-ce une bonne raison? La raison est-elle acceptable seulement de mon point de vue ou également du point de vue de différents groupes de personnes?)
- Utiliser des critères pour valider des sources d'information :
  - Crédibilité (ex. D'où proviennent les sources d'information à partir desquelles je puise les raisons pour motiver mes options ou mes choix?)
  - Validité de la source (ex. Comment savoir si une source est plus valable qu'une autre? Est-ce un fait, une croyance ou une opinion personnelle?)
  - Véracité (ex. Est-ce que tout ce qui est dit ou montré est vrai? Comment peut-on vérifier?)

Comment évaluer la pratique du dialogue moral

- Évaluer le respect des règles de discussion fixées par le groupe
- Dire en quoi sa vision du problème ou du sujet moral ou éthique discuté s'est modifiée ou consolidée au cours du dialogue

- Relever des attitudes, des gestes ou des interventions qui ont favorisé ou entravé la réflexion commune, en considérant les conséquences qu'ils peuvent avoir sur les personnes
- Exprimer des émotions suscitées par la pratique du dialogue
- Relever des aspects du dialogue qu'il semble important de garder confidentiels

Comment favoriser le passage à l'action

- Identifier des situations nécessitant un changement et à l'égard desquelles on peut agir
- Reconnaître des changements personnels souhaitables (avant de vouloir changer le monde)
- Choisir avec discernement des personnes avec lesquelles on veut s'associer pour entreprendre une action
- Anticiper les effets de certaines actions sur soi, sur les autres, sur la situation
- Utiliser des critères pour évaluer l'action :
  - Visée morale (Quelle amélioration cette action procure-t-elle pour le vivre-ensemble? Quelles valeurs motivent cette action? À quels moyens cette action fait-elle appel?)
  - Faisabilité (Est-ce que cette action est réalisable compte tenu des possibilités?)
  - Pertinence (Est-ce que cette action est adaptée à la situation problématique?)
  - Validité au regard d'essais antérieurs (Est-ce que cette action a déjà été entreprise dans le milieu? Quels ont été les résultats? Que pouvons-nous réinvestir? Que devons-nous éviter de refaire?)
  - Réalisme (Cette option relève-t-elle davantage de la fiction ou est-elle envisageable?)

Repères culturels

L'élève vit dans un contexte culturel qui privilégie une vision de l'être humain, des prescriptions sociales et des valeurs partagées par un ensemble de citoyens. Le programme d'enseignement moral l'aide à connaître ces repères, à les examiner et à s'en donner une représentation significative. Il reconnaît les particularités culturelles de son propre environnement et peut les mettre en relation avec celles d'autres communautés, d'autres pays ou d'autres époques. Sa réflexion s'ouvre ainsi sur une culture plus générale. Ses recherches lui permettent de découvrir certains aspects de notre héritage culturel. C'est le cas, par exemple, lorsqu'il s'intéresse à des personnages qui ont marqué notre histoire de façon particulière en contribuant à l'avancement de l'humanité. Enfin, il porte un regard critique sur différentes facettes de la culture actuelle et prend conscience qu'il peut aider à la faire évoluer avec les jeunes de son âge. En s'impliquant dans son groupe, il devient un acteur dans sa propre culture et se prépare à devenir un citoyen responsable.

Bibliographie

ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD. *L'action éducative, une théorie, une pratique : Le jugement, les valeurs et l'action*, Montréal, Bellarmin, 1990, 232 p.

CHRISTENSEN, C. Roland, David A. GARVIN et Ann SWEET. *Former à une pensée autonome : La méthode de l'enseignement par la discussion*, Bruxelles, De Boeck Université, 336 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : Une tâche éducative essentielle*, Rapport annuel 1989-1990, Sainte-Foy, 1991, 53 p.

DANIEL, Marie-France. *La philosophie et les enfants*, Montréal, Logiques, 1992, 375 p.

DANIEL, Marie-France et Michael SCHLEIFER (dir.). *La coopération dans la classe*, Montréal, Logiques, 1996, 303 p.

DESAULNIERS, Marie-Paule, France JUTRAS, Pierre LEBUIS et Georges A. LEGAULT. *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1998, 234 p.

ETCHEGOYEN, Alain. *La valse des éthiques*, François Bourin, 1991, 245 p.

JACQUARD, Albert. *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*, Montréal, Québec Livres, 1997, 56 p.

MORIN, Edgar. *Les sept savoirs essentiels nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 1999, 130 p.

MURPHY, Brian K. *De la pensée à l'action*, Montréal, Écosociété, 2001, 208 p.

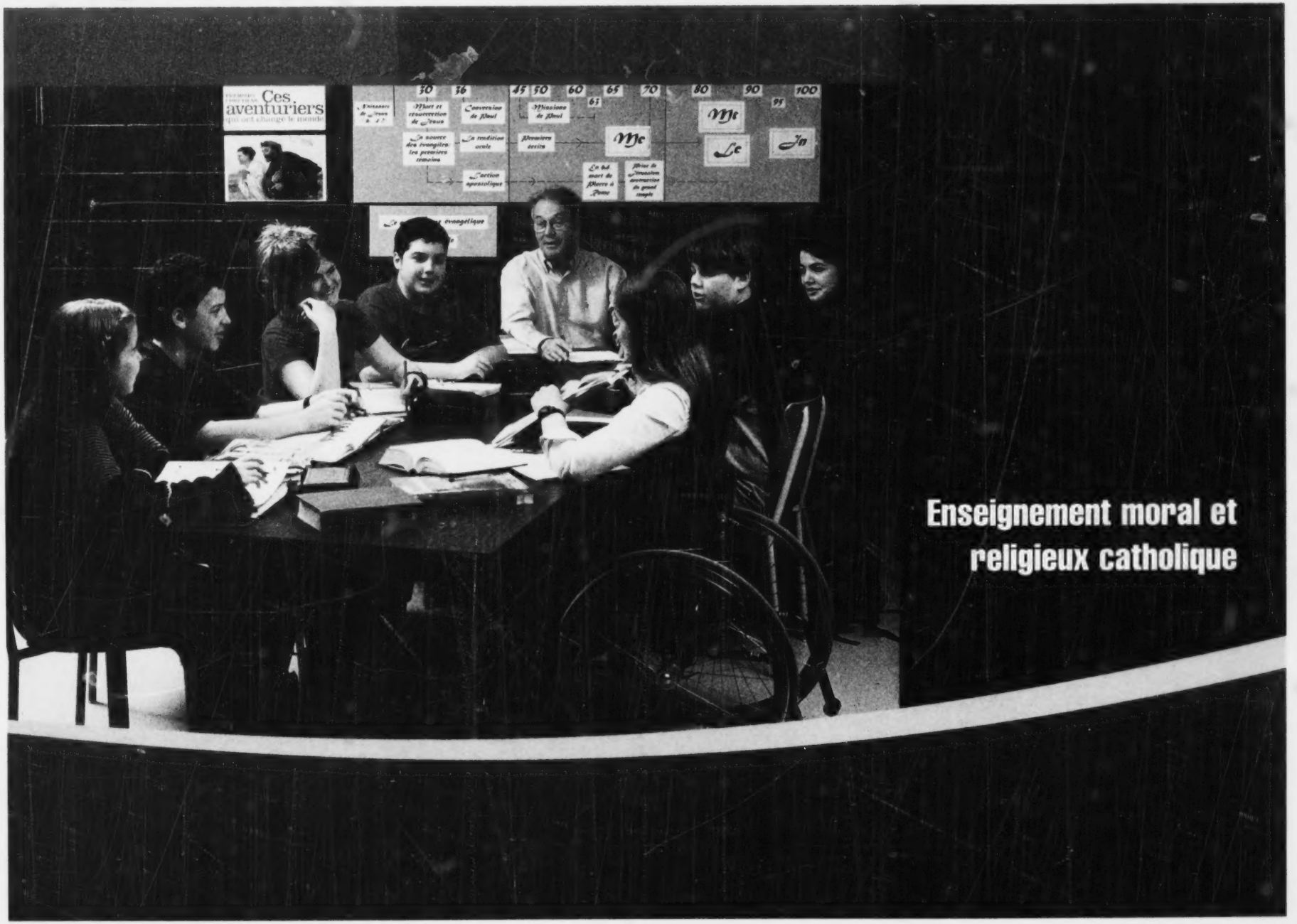
NODDINGS, Nel. *The Challenge to Care in Schools*, New York, Teachers College Press, 1992, 191 p.

NODDINGS, Nel. « Conversations as Moral Education », *Journal of Moral Education*, vol. 23, nº 2, 1994, p. 107-118.

SAVATER, Fernando. *Éthique à l'usage de mon fils*, Paris, Seuil, 1995, 180 p.

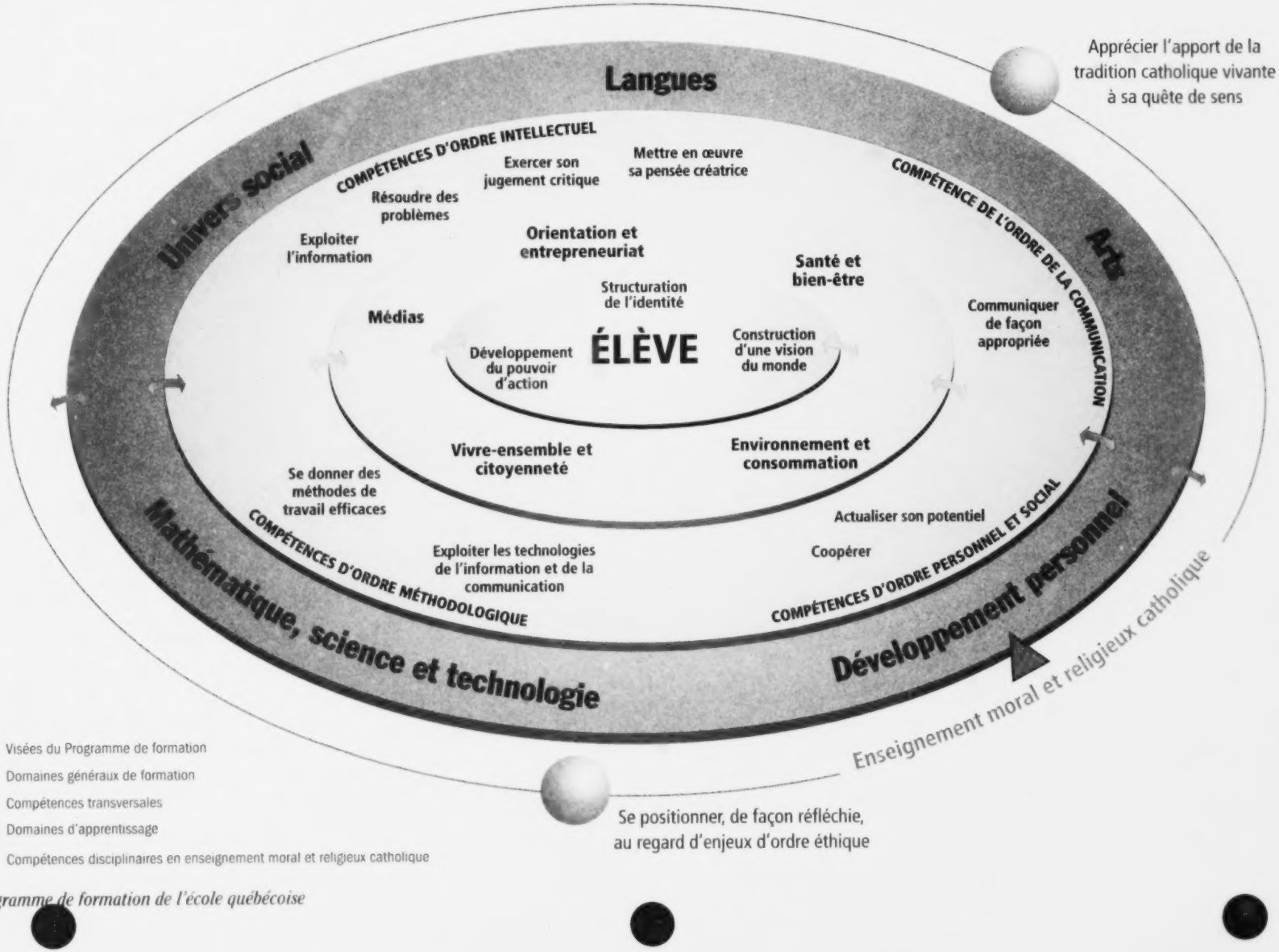
SCHLEIFER, Michael (dir.). *La formation du jugement*, Montréal, Logiques, 1992, 268 p.

TAPPAN, M. et L. M. BROWN. *Stories Told and Lessons Learned: Toward a Narrative Approach to Moral Development and Moral Education*, Harvard Educational Review, vol. 59, nº 2, mai 1989, p. 182-205.



Enseignement moral et religieux catholique

Apport du programme d'enseignement moral et religieux catholique au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation de la discipline

L'enseignement moral et religieux catholique contribue à la formation générale de l'élève sur le plan philosophique, spirituel et religieux, moral et culturel. En cela, il participe aux visées du Programme de formation de l'école québécoise.

L'enseignement moral et religieux catholique[1] contribue de diverses façons à la formation générale de l'élève :

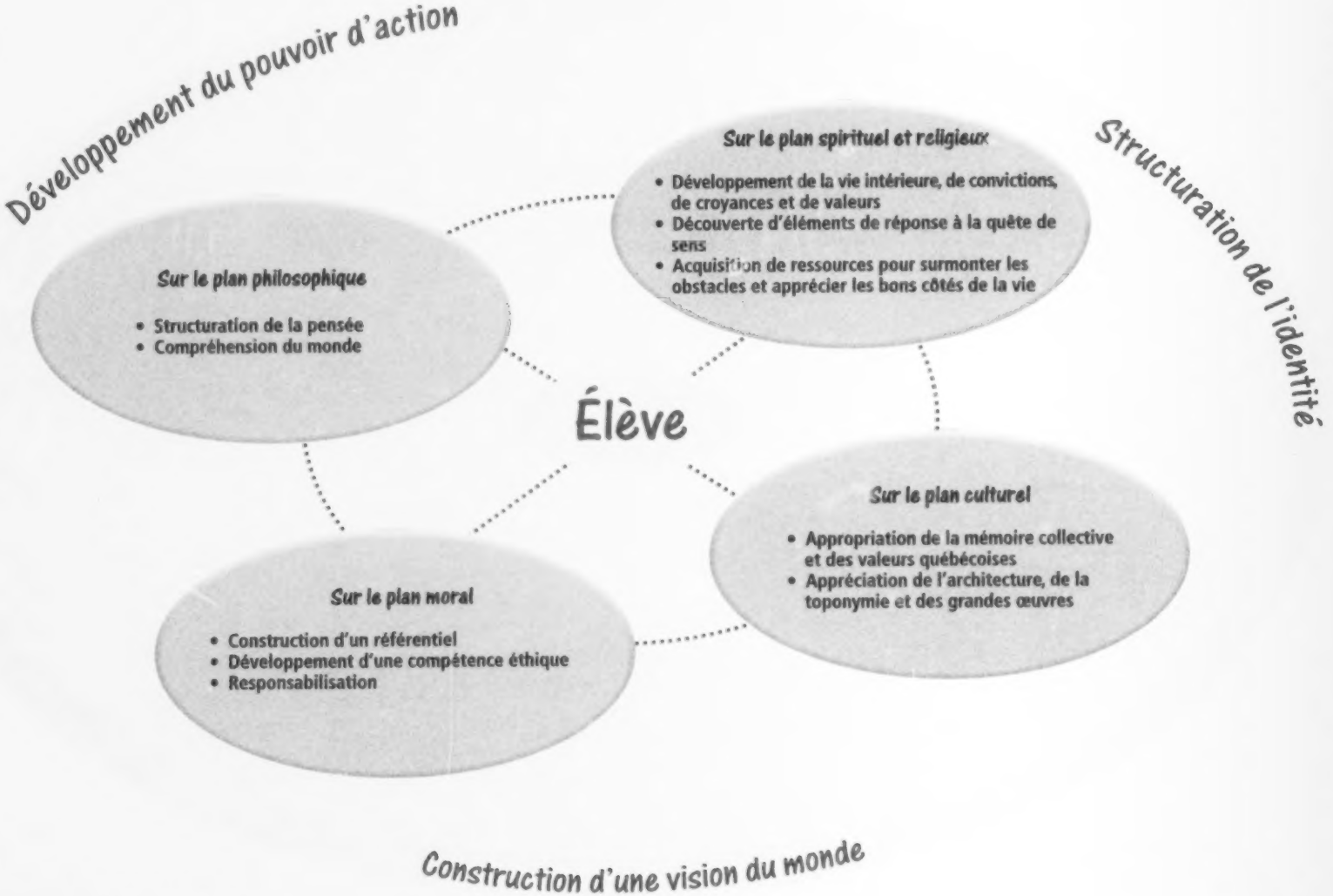
- Sur le plan philosophique, il lui offre une occasion privilégiée de réfléchir sur de grandes questions. Cette réflexion l'aide à structurer sa pensée et à mieux comprendre le monde qui l'entoure.
- Sur le plan spirituel et religieux, il l'initie à des voies d'intériorisation et ouvre son esprit à la transcendance et à l'existence du Dieu Amour qui est au cœur de la foi chrétienne, tant catholique que protestante ou orthodoxe. Pour ce faire, il l'amène à découvrir des éléments caractéristiques de la tradition catholique et ceux d'autres grandes traditions religieuses, notamment celles des premières nations. Il lui permet également de fréquenter des courants de pensée séculiers et de connaître des engagements humanistes. De plus, il lui présente la vision chrétienne de la personne, du monde et de la vie révélée, réinterprétée et réactualisée à travers les âges dans la tradition catholique. Par ces apprentissages, l'élève développe une vie intérieure, des convictions, des croyances et des valeurs. Il trouve des éléments de réponse à sa quête de sens. Il s'outille pour traverser les obstacles de la vie et pour apprécier ses bons côtés.
- Sur le plan moral, aussi bien par les réflexions que par les recherches auxquelles elle donne lieu en classe, cette discipline aide l'élève à bâtir le référentiel sur lequel il appuiera ses choix et ses actions. Par le questionnement, la confrontation d'opinions et le discernement, elle l'amène à développer graduellement une compétence éthique et à se responsabiliser pour mieux vivre ensemble.
- Sur le plan culturel, l'enseignement moral et religieux catholique invite l'élève à se familiariser avec des éléments marquants de la tradition catholique, composante importante de la culture universelle et de l'identité québécoise. Cette fréquentation est fondamentale pour qu'il s'imprègne de la mémoire collective du peuple québécois et des valeurs qui l'animent. En outre, elle permet d'apprécier l'architecture et la toponymie d'ici, de même que de grandes œuvres artistiques et littéraires.

Pris dans leur ensemble, ces divers aspects de l'enseignement moral et religieux catholique contribuent à l'éducation du jeune citoyen. Ils concourent aux trois grandes visées du Programme de formation de l'école québécoise : la structuration de l'identité de l'élève, la construction de sa vision du monde et le développement de son pouvoir d'action.

1. Conformément à l'article 477.18.3 de la Loi sur l'instruction publique, les aspects confessionnels de ce programme d'enseignement moral et religieux catholique ont été approuvés par le Comité sur les affaires religieuses à sa réunion des 11 et 12 juin 2003.

Contribution de la discipline à la formation de l'élève

Contribution de la discipline à la formation de l'élève



Sens de la discipline

La fable des casseurs de cailloux

Lors d'un pèlerinage à la cathédrale de Chartres, Charles Péguy croise un casseur de cailloux en sueur. Frappé par son air sombre, il lui demande :

« Que faites-vous, Monsieur?
– Vous voyez bien, je casse des cailloux.

Un peu plus loin, il aperçoit un autre casseur de cailloux. Ce dernier, bien que l'air fatigué, semble décontracté.
– Que faites-vous, Monsieur?
– Je casse des cailloux pour nourrir ma famille. Je n'ai pas trouvé d'autre métier.

Encore un peu plus loin, il en rencontre un troisième. Celui-ci irradie de bonheur. Péguy de s'arrêter et de lui demander :
– Mais que faites-vous, Monsieur?
– Moi, je bâtis une cathédrale. »

D'après le résumé que Boris Cyrulnik faisait d'un texte de Péguy lors d'une entrevue accordée à Stéphan Bureau (*Le Point*, novembre 2002).

Le fait de donner du sens à ses gestes est une source de motivation et de bonheur chez l'être humain. C'est pourquoi la quête de sens est au cœur de l'enseignement moral et religieux catholique. Mouvement de croissance intérieure nécessaire à l'épanouissement de la vie, elle implique des réflexions, des hésitations, des remises en question et des tâtonnements, parfois difficiles et douloureux, mais néanmoins incontournables pour qui veut vivre pleinement. Les expériences humaines et les événements d'actualité provoquent et alimentent cette quête spirituelle. Aller de l'avant, apprécier la vie, s'engager dans son milieu, vivre libre et heureux, transformer des pertes existentielles en gains sont des fruits pouvant résulter d'une recherche de sens authentique.

Conséquemment, l'enseignant n'a pas pour mission d'amener l'élève à adhérer à la foi catholique, pas plus que de l'intégrer à une communauté croyante. Il a plutôt pour rôle, dans le respect de la liberté de conscience et de religion, de susciter chez lui le questionnement, de l'accompagner et de l'éclairer dans la construction de ses réponses, notamment à partir de la vision chrétienne de la personne, du monde et de la vie véhiculée par la tradition catholique.

Du primaire au secondaire

Le programme d'enseignement moral et religieux catholique du premier cycle du secondaire s'inscrit dans la suite de celui du primaire[2]. La quête de sens demeure centrale et la narration de récits issus de la tradition catholique vivante y occupe encore une place prépondérante, qui se trouve enrichie du fait que l'élève est appelé à actualiser ces récits à la lumière de faits de l'actualité ou de sa vie personnelle. Un peu plus nombreux qu'au primaire, les récits de la diversité et les rites constituent toujours des ressources utiles. L'apprentissage de symboles, de notions et de concepts de même que la découverte d'autres repères culturels comptent parmi les éléments de nouveauté. Le recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC) accompagné d'une approche critique à l'égard des médias, tel Internet, reste essentiel pour le traitement de l'information. Enfin, la qualité de la langue parlée et écrite demeure aussi une préoccupation constante.

Cette discipline vise le développement, amorcé au primaire, des deux compétences suivantes :
– Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens;
– Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique[3].

Afin d'alimenter de façon significative la quête de sens de l'élève, le développement de ces deux compétences doit être poursuivi de façon intégrée. Ainsi, l'acte d'apprécier l'apport de la tradition catholique vivante ne peut s'opérer à vide. Il s'exerce à travers des situations concrètes, souvent porteuses de questions d'ordre éthique. De même, une prise de position réfléchie sur de telles questions exige que l'élève se réfère à des éléments de cette tradition.

Le schéma qui suit illustre l'interrelation des compétences et leur apport à la visée éducative de la discipline.

2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Programme «Enseignement moral et religieux catholique»*, Direction de la formation générale des jeunes, Québec, 2001, p. 291-307. L'annexe A présente une liste des récits bibliques abordés au primaire.
3. Cette compétence est également visée en enseignement moral et en enseignement moral et religieux protestant. Cependant, les trois disciplines ne l'abordent pas de la même façon et n'orientent pas nécessairement l'élève vers les mêmes repères.

Interrelation des compétences

Relations entre l'enseignement moral et religieux catholique et les autres éléments du Programme de formation

L'enseignement moral et religieux catholique ne peut être considéré isolément. Il doit être compris et utilisé selon une approche intégrative permettant d'établir des liens avec les autres éléments constitutifs du Programme de formation de l'école québécoise, dont il fait partie : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres disciplines.

Relations avec les domaines généraux de formation

Cette discipline contribue à l'épanouissement de la personne et à la formation d'un citoyen conscient et responsable. Elle rejoint les intentions éducatives et les axes de développement des domaines généraux de formation. Les questions sur lesquelles elle invite l'élève à se pencher sont toutes associées à des problématiques inhérentes à ces domaines et c'est autour de thèmes directement reliés à ces derniers que sont regroupés les récits et les rites qui sont au cœur du contenu de formation[4].

Relations avec les compétences transversales

L'enseignement moral et religieux catholique mobilise l'ensemble des compétences transversales et contribue ainsi à leur développement. Axée sur la quête de sens et la construction de valeurs et de croyances, cette discipline fournit une occasion privilégiée pour l'exercice du jugement critique. Elle fait également appel d'une façon toute particulière à la résolution de problèmes et à la pensée créatrice lorsqu'il s'agit, notamment, d'analyser des problématiques d'ordre moral ou éthique, de se situer par rapport à elles et de proposer des actions susceptibles de contribuer au bien-être individuel ou collectif. À travers les processus de construction des savoirs qu'elle privilégie, elle permet à l'élève d'exploiter l'information pertinente, de coopérer avec ses pairs et d'utiliser les technologies de l'information et de la communication, qui s'avèrent des outils incontournables. Enfin, par les questions qu'elle soulève et par les pistes de réponse qu'elle propose, la discipline aide l'élève à mieux se connaître pour découvrir et actualiser son potentiel.

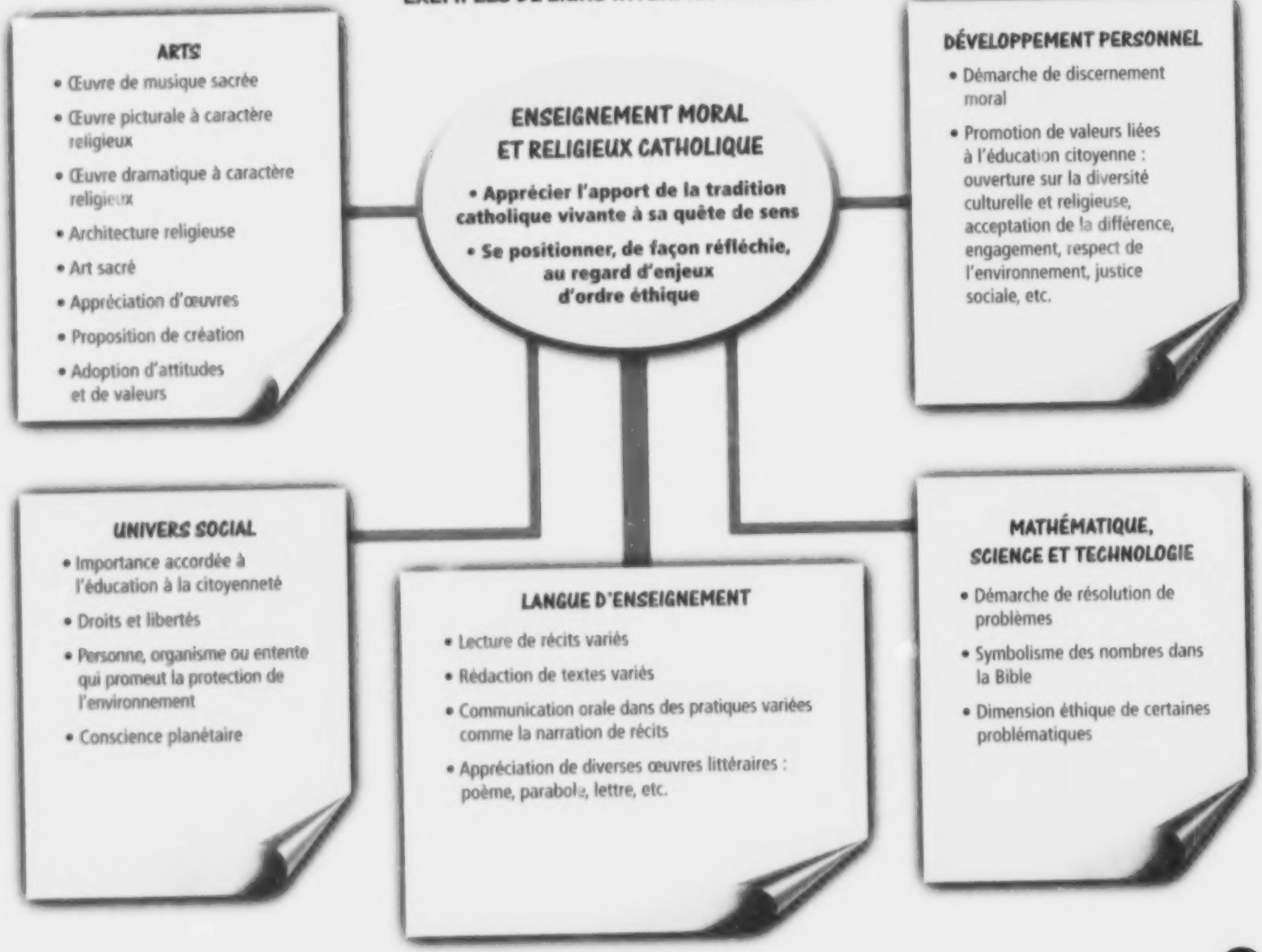
Relations avec les autres disciplines

L'enseignement moral et religieux catholique est aussi étroitement lié aux autres disciplines[5]. Nombreux et diversifiés, les liens possibles concernent aussi bien le contenu de formation que les compétences et seront construits au fil des situations d'apprentissage. Ainsi, par exemple, l'élève est appelé à lire et à écrire des textes variés, à communiquer oralement et à apprécier diverses œuvres littéraires ou artistiques, ce qui permet d'établir des ponts avec la langue d'enseignement et avec les disciplines artistiques. Les situations de création dans lesquelles l'élève est placé pour raconter des récits et pour communiquer ses images intérieures, ses sentiments, ses valeurs ou sa vision des choses lui permettent en outre de faire appel aux phases et aux mouvements de la dynamique de création et de mettre ainsi à profit les ressources développées dans le domaine des arts. Quant à la mathématique, les points de rencontre se trouvent principalement dans l'application de la démarche de résolution de problèmes et dans l'exploitation de repères culturels. Par ailleurs, certains sujets traités en science et technologie peuvent être abordés sous l'angle de la morale ou de l'éthique. L'enseignement moral et religieux catholique partage aussi un terrain commun avec l'histoire par l'importance qu'il accorde à l'éducation à la citoyenneté, notamment à travers l'analyse de problématiques touchant les relations entre les individus et différents groupes sociaux. Les recherches effectuées à partir de problématiques telles que la consommation et l'environnement contribuent directement à la construction de la conscience planétaire de l'élève. De plus, pour replacer dans leur contexte les récits issus d'autres cultures, époques et religions, l'élève a recours à un ensemble de concepts, de stratégies et d'éléments de méthode propres à la géographie, à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté.

Le schéma qui suit illustre des liens possibles entre l'enseignement moral et religieux catholique et les autres disciplines du Programme de formation.

4. Voir à ce sujet la section du contenu de formation intitulée *Expériences humaines, morales, spirituelles et religieuses : récits et rites*.
5. Les liens avec les disciplines du domaine du développement personnel ont déjà été explicités dans la présentation de ce domaine.

EXEMPLES DE LIENS INTERDISCIPLINAIRES



Des situations adaptées aux champs d'intérêt des jeunes

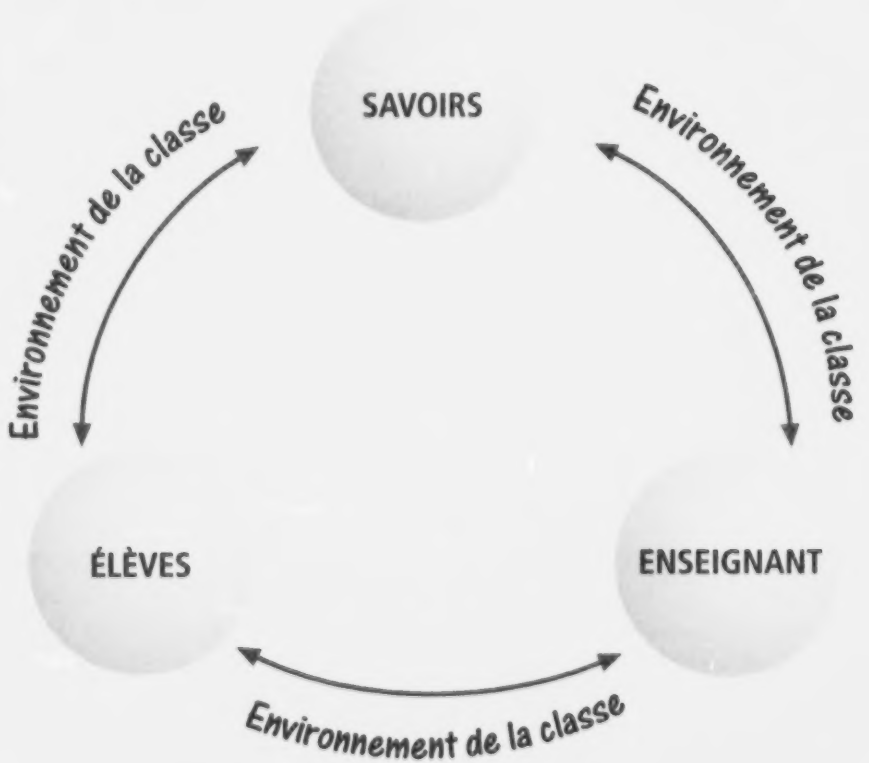
Il importe que les deux compétences de la discipline se développent à partir de situations d'apprentissage étroitement liées aux champs d'intérêt, aux besoins et aux préoccupations des jeunes d'aujourd'hui. Ces situations, porteuses de problématiques diverses, font écho à l'ensemble des domaines généraux de formation. Elles peuvent être regroupées, comme l'illustre le tableau ci-contre, autour des thématiques suivantes : les changements, les relations avec les autres, la réalisation de soi et la collaboration à la vie de son milieu, le rapport à la consommation, le rapport à l'environnement et certaines grandes questions humaines.

Une dynamique pédagogique centrée sur l'élève

En enseignement moral et religieux catholique, l'apprentissage s'appuie sur une dynamique pédagogique où l'élève et l'enseignant gèrent en interaction l'exploitation de multiples ressources et la construction des savoirs. Cette dynamique, qui se vit d'abord dans l'environnement immédiat de la classe, profite également du milieu extérieur. À ce sujet, les TIC éliminent les frontières du temps et de l'espace et peuvent faciliter et enrichir la communication. Dans cette même dynamique, on reconnaît l'élève comme étant le principal agent de son développement, d'où l'importance de solliciter constamment sa participation. L'enseignant, en raison de son savoir-faire et de sa relation privilégiée avec l'élève, joue un rôle essentiel et irremplaçable. Il est un agent catalyseur, un agent facilitateur et un agent intégratif. Il veille en outre à ce que l'élève porte un regard juste et critique sur les savoirs qu'il mobilise et sur le développement de ses compétences.

Thématiques	Exemples de sujets pour des situations d'apprentissage
Les changements	• le passage du primaire au secondaire • la puberté • un déménagement • la séparation ou le divorce des parents • la perte d'un être cher
Les relations avec les autres	• les premières amours • le phénomène du rejet • les relations difficiles • les relations avec le gang • les relations familiales
La réalisation de soi et la collaboration à la vie de son milieu	• l'engagement communautaire • les activités parascolaires • les projets actuels et les projets d'avenir • une réalisation artistique ou sportive
Le rapport à la consommation	• la gestion des ressources financières • la sollicitation • la publicité • l'influence de la mode
Le rapport à l'environnement	• la gestion des ressources naturelles • le recyclage et la récupération • la protection de l'environnement • les accords internationaux sur l'environnement • le respect de l'environnement immédiat
Certaines grandes questions humaines – la vie après la mort – l'existence de Dieu – les pratiques magiques	• la mort d'un parent, d'un ami • la guerre, le mal, la souffrance • les interrogations soulevées par l'insolite • un événement mystérieux • la grandeur et la beauté de l'univers

Dynamique pédagogique



La classe comme communauté éducative

Pour aider l'élève à développer les compétences visées en enseignement moral et religieux catholique, l'enseignant veille à ce que la classe constitue une communauté d'apprentissage caractérisée par le questionnement et le dialogue. Il invite l'élève à faire preuve de patience, à prendre soin des autres et à voir, dans la diversité des problèmes et la complexité des situations, non pas des obstacles à éviter, mais plutôt des avenues de réalisation à emprunter. La coopération, la collaboration et l'interdépendance garantissent l'authenticité de cette communauté.

Des ressources abondantes et variées

La classe prend l'aspect d'un laboratoire offrant une diversité de ressources techniques et didactiques. Des bibles, des dictionnaires, des périodiques, des répertoires d'œuvres, des ouvrages de référence, des globes terrestres et des cartes géographiques anciennes et actuelles comptent parmi ces ressources. L'utilisation de l'ordinateur et de ses périphériques ainsi que l'accès à Internet constituent des outils précieux pour disposer de l'ensemble de ces ressources. Par ailleurs, la classe demeure ouverte à toute collaboration extérieure et fait appel, par exemple, aux personnes qui travaillent dans les services complémentaires de l'école ou à des intervenants du milieu communautaire.

Une évaluation indissociable de l'apprentissage

L'évaluation des apprentissages en enseignement moral et religieux catholique doit avant tout être orientée vers une aide pédagogique. Elle suppose, à travers chaque situation d'apprentissage, une régulation continuelle qui permet à l'élève de développer ses compétences. Pour cette raison, il est plus juste de parler d'une situation d'apprentissage et d'évaluation que d'une simple situation d'évaluation. Cette régulation sera facilitée par l'observation directe, qui commande une intervention immédiate, par l'observation consignée à l'aide de grilles et de listes de vérification, par l'autoévaluation ou la coévaluation. L'usage d'outils de consignation comme le portfolio, notamment sur support numérique, est recommandé pour les productions les plus significatives. L'enseignant et l'élève seront ainsi en mesure de porter un jugement bien étayé sur le développement des compétences et sur les processus qu'il sous-tend.

D'autres moyens peuvent aussi être utilisés : questions ouvertes, compositions écrites, dessins ou affiches, exposés oraux, jeux de rôles, tables rondes, schémas, tableaux synthèses, etc. Pour assurer le bilan de fin de cycle et porter un jugement qui rend vraiment compte de la progression des apprentissages, l'enseignant pourra proposer à l'élève un projet intégratif : murale, exposition, publication d'un livre, pièce de théâtre, etc.

COMPÉTENCE 1 Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens

Sens de la compétence

La tradition catholique fait partie d'un patrimoine commun aux sociétés occidentales et constitue une composante majeure de l'identité québécoise. Dans l'optique d'une formation générale et intégrale, il importe que l'élève soit mis en contact avec la richesse des expériences vécues en Église sur les plans culturel, social, spirituel et religieux. Sur le plan culturel, la tradition catholique donne accès à une symbolique riche de sens et fournit des clés pour mieux comprendre et interpréter les grandes œuvres littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui. Sur le plan social, elle offre des repères pour mieux comprendre la société et propose des valeurs pour le bien-être collectif, accordant notamment une attention particulière aux démunis. Sur le plan spirituel et religieux, elle constitue un héritage précieux qui apporte des éléments de réponse à la quête de sens. Bref, la tradition catholique vivante peut être un facteur structurant de l'identité personnelle et sociale.

Une tradition vivante…

Pour apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens, l'élève doit d'abord et avant tout prendre conscience des aspects les plus dynamiques de cette tradition perpétuée en Église. Non pas celle des grands discours, mais celle qui s'est vécue et qui se vit toujours sur le terrain, qui se renouvelle et s'actualise dans le quotidien; celle qui trouve sa source et son inspiration dans l'Écriture, dont le message garde tout son sens encore aujourd'hui; celle qui accorde une place centrale à la dignité de la personne ainsi qu'à l'amour de Dieu, qui transfigure la vie du disciple; celle qui s'ouvre avec discernement, appréciation critique et intelligence à la diversité[6] des croyances, des rites et des façons de penser et de s'engager. Cette ouverture ne doit pas être normative mais axée sur un dialogue enrichissant autour de questions universelles. La vitalité de la tradition catholique est intimement liée à ce dialogue incontournable.

… que l'élève continue d'apprécier

La compétence à apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à la quête de sens s'exerce à partir de problématiques qui se rapportent aux préoccupations des jeunes. Au primaire, l'élève a appris à se questionner à partir de ces problématiques. Il a cherché des pistes de réponse à ses questions en s'appropriant des récits bibliques et des récits rappelant la vie de catholiques contemporains ou d'une autre époque. Il s'est exercé à raconter des récits et à dégager des messages à partir des expériences de vie et de foi qui y sont relatées. De plus, il a développé une attitude d'ouverture à l'égard de la diversité culturelle et religieuse. Enfin, il a été amené à apprécier l'éclairage qu'offre la tradition catholique vivante en réponse aux problématiques retenues. Au secondaire, l'élève approfondit et consolide ces apprentissages. Il poursuit le développement de sa compétence en actualisant divers types de récits et de rites pour tenir compte de faits d'actualité et de son histoire personnelle.

6. Chaque fois qu'il est utilisé en enseignement moral et religieux catholique, le concept de *diversité* renvoie à la diversité des cultures, des traditions religieuses, des courants de pensée séculiers et des engagements humanistes. Dans cette discipline, c'est à partir du point de vue du catholicisme et au moyen d'une démarche réflexive que doivent être abordés les éléments de la diversité. Ce faisant, on évitera deux écueils : d'une part, que ces éléments soient traités de façon superficielle dans une perspective *touristique* et, d'autre part, qu'ils se présentent comme une panoplie d'éléments tout aussi valables les uns que les autres pour répondre à la quête de sens des élèves.

Compétence 1 et ses composantes

Actualiser des éléments de la tradition catholique vivante

Approfondir, en rapport avec des problématiques, sa compréhension de récits, de rites, de symboles, de notions et de concepts appartenant à la tradition catholique vivante • Établir des liens entre des éléments de cette tradition et des faits d'actualité ou de sa vie personnelle • Interpréter certains de ces éléments à la lumière de ce rapprochement

Enrichir sa réflexion

Consulter des sources qui présentent notamment des récits et des rites de la diversité • Dégager des informations adéquates au regard de questions de sens • Établir des liens pertinents avec des aspects de la tradition catholique vivante

Évaluer l'apport de la tradition catholique vivante

Rendre compte des éléments de la tradition catholique vivante consultés pour construire ses réponses • Dire en quoi ils influent sur ses réponses

Construire ses réponses

Cerner ses questions de sens à partir de problématiques existentielles • Ébaucher des pistes de réponse personnelles • Les valider à partir d'éléments de la tradition catholique vivante, de la diversité religieuse et de courants humanistes • Communiquer ses réponses et les justifier en s'appuyant sur la tradition catholique vivante et la diversité

Critères d'évaluation

- Formulation claire de questions de sens avec l'aide de la communauté d'apprentissage
- Pertinence du choix de l'information relative à la tradition catholique vivante et à la diversité
- Interprétation juste d'éléments de la tradition catholique vivante à partir de réalités actuelles
- Justification rigoureuse de ses réponses en se référant à la tradition catholique vivante, à la diversité et à son expérience

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève est capable de dégager, à partir d'une problématique, des questions de sens qui traduisent ses préoccupations. Il montre habituellement de l'intérêt pour les recherches visant à trouver une ou plusieurs réponses à ses questions en approfondissant des récits et des rites de la tradition catholique vivante. Au cours de sa recherche, il parvient à analyser les informations sélectionnées dans différentes sources. Il a le souci de confronter ces éléments avec les faits de l'actualité et son expérience personnelle pour en interpréter le sens au delà du temps et de l'espace. Il consulte souvent de la documentation pertinente traitant de la diversité pour trouver une variété de points de vue relatifs aux questions traitées. Il sait élaborer une réponse qui tient compte de sa recherche et du contexte propre à la situation. Il est ouvert à la confrontation d'opinions et admet qu'elles puissent être différentes selon les individus ou les groupes. Il sait justifier ses opinions en invoquant différents points de vue et en motivant ses choix. Il est en mesure de rendre compte de l'influence de la tradition catholique vivante dans la construction de réponses aux questions qui le préoccupent. Pour ce faire, il établit des parallèles entre son propre récit de vie et les expériences relatées dans les récits abordés. De plus, il peut reconnaître la présence d'éléments de cette tradition dans son environnement, notamment sur les plans littéraire, artistique et architectural. Enfin, il peut illustrer à l'aide d'exemples certains termes liés au phénomène religieux : grandes traditions religieuses, croyance, rite, symbole, monothéisme, résurrection, etc.

COMPÉTENCE 2 Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique

Sens de la compétence

Les découvertes scientifiques, les bouleversements sociaux, la mondialisation de l'économie, le fanatisme religieux et les transformations qui s'opèrent sur l'échiquier politique mondial fournissent autant d'occasions de prendre position sur des questions d'ordre éthique[7]. Les questions au sujet du clonage, de la manipulation génétique ou du réchauffement de la planète en sont quelques exemples. Les choix devant lesquels ces réalités placent l'individu appellent un jugement réfléchi, c'est-à-dire qui repose sur la confrontation de différents référentiels et sur l'examen attentif de diverses options. Ces choix demandent également une parole engagée et responsable qui s'oppose au laisser-faire, au laisser-aller et à l'intégrisme rigide.

Des problématiques qui poussent l'élève à s'interroger…

Si les problématiques mondiales ont leur importance à ses yeux, l'adolescent se soucie davantage de questions directement liées à son expérience personnelle : mode, sexualité, rejet, drogue, suicide, intimidation, taxage, injustice, habitudes de vie et de consommation, recyclage, influence des médias, etc. C'est donc à partir de problématiques associées à des situations qui le touchent de près qu'il sera amené à exercer son sens critique et moral et à discerner ce qui convient au mieux-vivre individuel et collectif, c'est-à-dire à ce dont l'être humain a besoin pour s'épanouir, dans toutes ses dimensions, sur les plans personnel et social.

… et à partir desquelles il poursuit l'apprentissage du discernement

La démarche de discernement moral est la trame de fond de cette compétence[8]. Au primaire, l'élève a développé la capacité de reconnaître une situation complexe comportant un enjeu moral et d'en dégager le dilemme. Il a appris à se référer à l'information tirée de récits bibliques ou de récits illustrant la vie de croyants d'hier et d'aujourd'hui et à des éléments de la diversité pour trouver des pistes de réponse en rapport avec cet enjeu moral. Il s'est exercé à inventorier des options, à en décrire les effets possibles et à choisir celles qui lui semblaient les plus favorables pour lui et son entourage. Il a développé la capacité de justifier ses choix en tenant compte du référentiel moral qu'il a construit à partir de ses expériences et de ses recherches. L'élève du secondaire poursuit et consolide ces apprentissages, grâce auxquels il pourra éventuellement s'engager dans des actions communautaires.

7. Dans cette discipline, le concept d'éthique renvoie à la question suivante : « Qu'est-il mieux de faire pour améliorer le vivre-ensemble? » Ce concept se distingue de celui de *morale*, qui renvoie plutôt à la question : « Que dois-je faire compte tenu des principes, des valeurs, des normes (droits, lois, interdits, etc.) qui existent? »
8. La démarche de discernement moral s'inscrit dans une réflexion d'ordre éthique.

Compétence 2 et ses composantes

Cerner, dans une situation, des enjeux d'ordre éthique

Décrire la situation et son contexte • Dire en quoi elle pose un problème d'ordre éthique et en établir les causes • En déterminer les répercussions sur soi, sur les autres et sur l'environnement

Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique

Analyser une situation sous différents points de vue

Étudier différents points de vue, dont celui de la tradition catholique vivante • Dégager des valeurs et des informations ayant un lien avec la situation • S'interroger sur le bien-fondé des points de vue répertoriés

Actualiser ses choix

Évaluer différentes options en se référant à des éléments de la tradition catholique vivante et de la diversité • Faire connaître sa position et la justifier • Explorer des façons de passer à l'action

Imaginer des options et leurs conséquences

Proposer des options et considérer celles des autres • En examiner les conséquences pour soi, pour les autres et pour la société • Se représenter la situation désirée

Critères d'évaluation

- Identification d'un enjeu d'ordre éthique
- Exploration de différents points de vue
- Présentation d'options et de leurs conséquences
- Justification de l'option retenue sur la base de plusieurs référentiels
- Utilisation d'un réseau de concepts propres à la réflexion morale
- Énumération d'actions susceptibles d'améliorer le mieux-vivre individuel et collectif

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève est en mesure de traiter une situation problématique sur le plan de l'éthique. Il l'examine en tenant compte du contexte. Il explique l'enjeu éthique qui est en cause. Il présente les répercussions du problème sur lui-même, sur les autres ou sur l'environnement. Dans son processus de réflexion, il considère plus d'un point de vue, dont celui de la tradition catholique vivante. Il compare ces points de vue et en relève les ressemblances et les divergences. Il est capable d'énumérer les différentes opinions relativement à la situation et d'imaginer diverses options s'y rattachant. Il prend en considération les conséquences de chacune d'elles pour l'environnement humain et matériel. Il évalue les options en se référant à des éléments de la tradition catholique vivante et de la diversité. Il prend position et peut justifier son choix. Il décrit ce qu'il entrevoit comme actions ou gestes susceptibles d'actualiser ses choix en vue d'améliorer le mieux-vivre individuel et collectif. De plus, il sait illustrer, à l'aide d'exemples, certains termes propres à la réflexion morale : enjeu, norme, valeur, code d'éthique, démarche de discernement moral, etc.

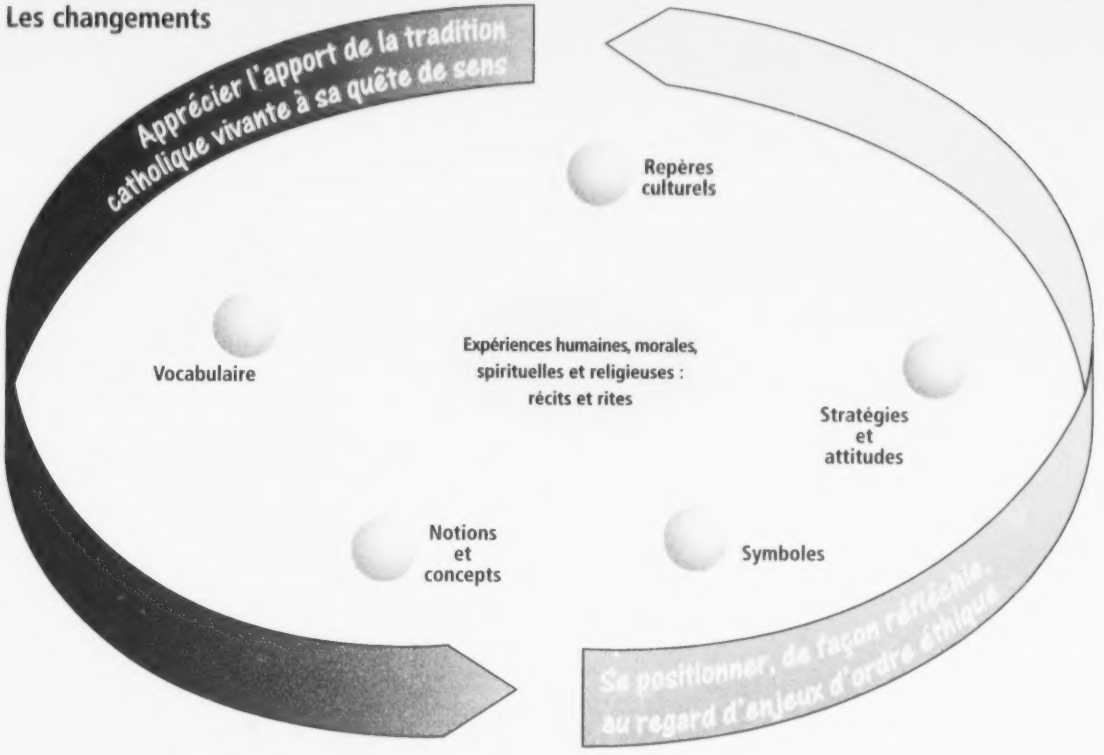
Contenu de formation

Le contenu de formation comporte l'ensemble des ressources à mobiliser pour le développement et l'exercice des compétences. Il se répartit en six sections. La première section, *Expériences humaines, morales, spirituelles et religieuses : récits et rites*, en constitue le cœur. À celle-ci se greffent les cinq autres : *Symboles utilisés dans la Bible*, *Notions et concepts*, *Vocabulaire*, *Stratégies et attitudes* et *Repères culturels*.

Le schéma qui suit met en lumière l'organisation et l'interrelation des éléments de ce contenu au service du développement des deux compétences de la discipline.

Organisation du contenu

Les changements



1 Expériences humaines, morales, spirituelles et religieuses : récits et rites

Le récit

Histoire qui raconte des faits réels ou imaginaires. Porteur de messages, le récit permet à l'élève de structurer son identité en le ramenant à ses perceptions, ses sentiments et ses idées et en lui donnant des mots pour les exprimer. Il l'aide à construire sa vision du monde en confrontant ses valeurs, ses croyances, ses convictions et ses façons de penser, de voir et de se comporter. Le récit peut aussi être un levier qui l'aide à passer à l'action.

Le rite

Pratique répétitive associée à des expériences humaines de passage ou d'union. Le rite véhicule des valeurs, fournit des repères, développe un sentiment d'appartenance. À l'instar du récit, il contribue à la structuration de l'identité de l'individu et du groupe. Il participe aussi à la construction d'une vision du monde. Il peut enfin être un facteur qui pousse à l'action.

Cette section présente des expériences humaines, morales, spirituelles et religieuses relatées dans des récits et exprimées dans des rites. Ces récits et ces rites sont regroupés autour de six thématiques : les changements; la réalisation de soi et la collaboration à la vie de son milieu; les relations avec les autres; le rapport à la consommation; le rapport à l'environnement; certaines grandes questions humaines. Chaque thématique est introduite par une intention éducative qui s'inscrit dans la foulée de celles des domaines généraux de formation. L'enseignant s'inspire de ces intentions dans sa planification pédagogique afin de rendre signifiants les apprentissages des élèves.

Des thématiques au service du développement des compétences

Les six thématiques qui contribuent au développement des compétences doivent être abordées en tenant compte des faits d'actualité, du projet éducatif de l'école, des besoins des élèves et de leurs champs d'intérêt. Il n'est donc pas nécessaire de traiter ces thématiques par blocs et de façon homogène. Il ne s'agit surtout pas de les associer à une étape donnée du calendrier scolaire. À la limite, elles pourraient être intégrées à un projet annuel ou de cycle. Il appartient à l'enseignant de planifier ses interventions en puisant dans les éléments essentiels de ces thématiques et de leur assurer, le cas échéant, un traitement interactif, comme l'illustre le schéma de la page suivante.

Des éléments de contenu prescrits

Au regard des problématiques de cette discipline, les récits bibliques demeurent la source d'information privilégiée. Différents de ceux du primaire, les récits retenus pour le premier cycle du secondaire ont été choisis en raison de la richesse de leurs messages et parce qu'ils permettent aux élèves de mieux comprendre les expériences humaines propres aux jeunes de leur âge. Des récits de la vie de catholiques d'hier, tout en faisant découvrir le sens même de la tradition catholique vivante perpétuée en Église, fournissent à l'élève d'autres éléments de réponse à sa quête de sens. Ces témoins, de par leur foi en un Dieu Amour, ont eu un rayonnement et une influence parfois très grande sur la culture du Québec. Il en est de même pour les catholiques contemporains. À leur façon, ils actualisent encore aujourd'hui la tradition catholique vivante en en laissant percevoir l'évolution. Une attention particulière sera portée aux personnes et aux organismes qui ne font pas les manchettes, mais qui ont une présence active dans le milieu de vie des élèves. En outre, l'appropriation de récits de la diversité permet à l'élève de mieux comprendre de grandes traditions religieuses, spirituelles et humanistes. Il y trouve d'autres réponses à ses questions. Une attention est également portée aux traditions autochtones. Enfin, les rites catholiques et ceux de la diversité religieuse enrichissent le bagage de connaissances de l'élève.

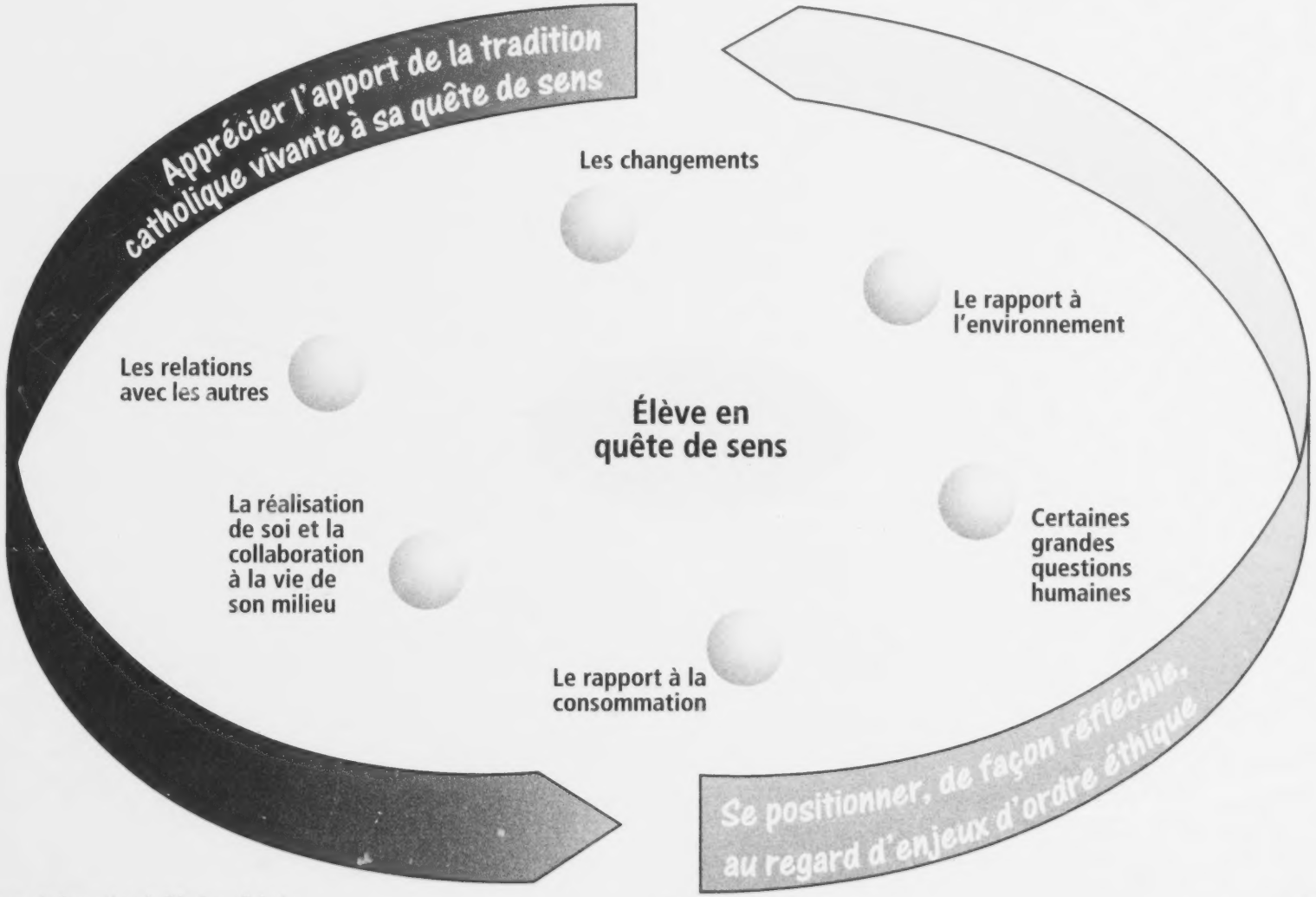
Pour que les apprentissages visés dans cette discipline soient atteints, l'élève devra s'approprier un minimum d'éléments de contenu, ainsi que le précise le tableau suivant[9].

Récit biblique de l'Ancien Testament	4
Récit biblique du Nouveau Testament	4
Récit de vie d'un catholique d'hier	2
Récit de vie d'un catholique contemporain	3
Récit de la diversité	7
Rite catholique	3
Rite de la diversité	3

L'enseignant peut recourir à d'autres récits ou rites en sus de ceux qui sont obligatoires. Dans sa planification, il devra s'assurer que les éléments de contenu portant sur la tradition catholique représentent au moins 60 p. 100 de l'ensemble des apprentissages.

9. Les apprentissages visés sont définis sous les rubriques *Attentes de fin de cycle*.

Interaction des thématiques



1.1 Les changements

Les jeunes de 12 à 14 ans doivent faire face à diverses situations de changement sur les plans personnel et social. Ces situations sont autant de réalités à partir desquelles l'enseignement moral et religieux catholique amène l'élève à opter pour une démarche réflexive sur les façons de combler ses besoins fondamentaux, sur les comportements sains et les attitudes qu'il pourrait adopter et sur les conséquences que pourraient avoir ses choix personnels pour son bien-être.

Partir quelque part pour partir,
Pas pour fuir, ni changer, pas pour s'en aller
Aller quelque part, s'en aller,
Apprendre a vivre et vivre en soi, continuer…

Jean-Pierre Ferland

Récits bibliques de l'Ancien Testament

- Projet proposé à Jonas (résumé de Jonas 1-4) : *une démarche radicale de changement qui va du refus et de la fuite à la réalisation de la mission et à la réflexion*
- L'histoire d'Abraham (Genèse 11, 27-32; 12, 1-9; 13, 14-18; 15, 1-21; 17, 1-8; 18, 1-15; 21, 1-7; 25, 7-11) : *une histoire de conversion qui s'appuie sur une relation de confiance en Dieu*

Rites

- Un rite catholique et un rite de la diversité qui ponctuent l'histoire d'une personne (ex. à la naissance, à la puberté, à l'âge adulte, à la mort)

C1

Élève en quête de sens

C2

Récits bibliques du Nouveau Testament

- Jésus au Temple à 12 ans (Luc 2, 41-52) et baptême de Jésus (Luc 3, 21-22) : *de l'intuition à la confirmation d'une identité*
- Zachée (Luc 19, 1-10) : *du rejet à l'intégration dans la famille de Dieu*

Récits de la diversité

- Mahomet : *une vie marquée par les changements*
- Martin Luther King : *homme de foi et promoteur d'un changement de mentalité concernant les rapports entre Blancs et Noirs*

Récit de vie d'un catholique d'hier

- Saint Augustin : *une vie radicalement transformée*

Récit de vie d'un catholique contemporain

- Une personne catholique qui a placé Dieu au cœur des changements (ex. Jean XXIII, Marcel Rio, Edith Stein, une personne croyante dans le milieu de vie de l'élève)

1.2 La réalisation de soi et la collaboration à la vie de son milieu

Les jeunes de 12 à 14 ans doivent faire des choix de plus en plus nombreux et complexes. Certains choix sont liés à leur recherche d'identité, d'autres, à l'évolution rapide de la société sur les plans économique et social. Ces réalités influencent leurs projets présents et futurs. Dans ce contexte, l'enseignement moral et religieux catholique amène l'élève à jeter un regard sur lui-même et à explorer des attitudes et des comportements qui l'aideront à développer son potentiel, à structurer son identité et à collaborer à la vie de son milieu.

Au fond, la vie, c'est peut-être ça : se cracher dans les mains.

Félix Leclerc

Récits bibliques de l'Ancien Testament

- Jérémie (Jérémie 1, 4-10) : *un prophète à l'écoute et au service d'un projet exigeant*
- La sagesse est un savoir-faire (Proverbes 6, 6-11) : *le sage est actif dans le monde*

Rites

- Un rite catholique et un rite de la diversité qui permettent de se ressourcer pour agir (ex. la prière, la méditation, la lecture de textes sacrés, les sacrements, le pèlerinage, le jeûne)

Récits de la diversité

- Henriette Feller : *fondatrice de la première école franco-protestante du Québec*
- Un organisme dont l'action vise à construire un monde meilleur (ex. Opération Enfant Soleil, Centraide, Leucan, Moisson Québec, Médecins sans frontières, Amnistie internationale)

C1

Élève en quête de sens

C2

Récit biblique du Nouveau Testament

- La parabole du grain de moutarde (Matthieu 13, 31-32) : *la transformation du monde rêvée par le Dieu Amour commence par de petites choses*

Récit de vie d'un catholique d'hier

- Une personne catholique qui intervient en Église pour améliorer une situation sociale de laisser-aller (ex. Jean Bosco et les enfants délinquants, Marcellin Champagnat et les enfants des campagnes, Thérèse d'Avila et la réforme du Carmel, Thérèse de Lisieux et son engagement missionnaire)

Récit de vie d'un catholique contemporain

- Une personne catholique qui met ses talents et ses compétences au service de la communauté ecclésiale et humaine (ex. mère Teresa, Maximilien Kolbe, frère André, une personne croyante dans le milieu de vie de l'élève)

1.3 Les relations avec les autres

Les jeunes de 12 à 14 ans entrent dans une période de développement importante sur le plan relationnel dans leur milieu familial, scolaire et social. Ils sont souvent appelés à côtoyer des gens de différentes cultures. Dans ce contexte, l'enseignement moral et religieux catholique peut contribuer au développement d'attitudes d'ouverture et de respect. À cet égard, il propose des repères issus de la tradition vivante qui valorisent des règles de vie justes et favorisent la culture de la paix.

Les hommes ne peuvent vivre ensemble s'ils ne se pardonnent tous les uns les autres de n'être que ce qu'ils sont.

François Varillon

Rites

- Un rite catholique et un rite de la diversité qui valorisent l'ouverture aux autres et la culture de la paix (ex. la Journée mondiale de la jeunesse, les sacrements de l'Eucharistie et du pardon, la Journée mondiale de la paix, les rites de paix chez les Amérindiens, les Juifs et les Musulmans, les rencontres interconfessionnelles pour la paix)

Récits bibliques de l'Ancien Testament

- David (résumé de 1 Samuel 16-20 et 23-24; 2 Samuel 1, 5-7 et 11-12; 1 Rois 2, 1-4) : *une vie ponctuée d'engagement et de bienveillance*
- Joseph (résumé de Genèse 37-50) : *un bel exemple de pardon familial*

Récits bibliques du Nouveau Testament

- Jésus et la femme pécheresse (Luc 7, 36-50) : *au delà des apparences se trouve la personne aimée de Dieu*
- Jésus et Pierre (Luc 22, 31-34 et 54-62; Jean 21, 15-17) : *une amitié qui dure au delà des obstacles;* Jésus et Judas (Matthieu 27, 3-5) : *une relation qui se termine par un geste de désespoir*

Récits de la diversité

- La Charte des droits et libertés de la personne du Québec : *un texte de loi qui promeut le respect de la dignité de toute personne*
- La Grande Paix de Montréal (1701) : *un traité qui marque les relations franco-amérindiennes et qui instaure une nouvelle ère de paix*

C1

Élève en quête de sens

C2

Récit de vie d'un catholique d'hier

- Les Jésuites au Paraguay, aux XVIe et XVIIe siècles : *un exemple de société dans laquelle les relations sont justes et égalitaires*

Récit de vie d'un catholique contemporain

- Une personne ou un organisme catholique qui fait preuve d'ouverture à l'égard des autres ou qui valorise des règles de vie justes et la culture de la paix au nom du Dieu Amour (ex. Paul VI, Jean-Paul II, Ingrid Betancourt, Développement et Paix, une personne croyante dans le milieu de vie de l'élève)

1.4 Le rapport à la consommation

Les jeunes de 12 à 14 ans sont fortement sollicités par le monde de la consommation. Celui-ci modélise leurs comportements, ce qui n'est pas sans soulever des questions pour leur vie présente et future. Dans ce contexte, l'enseignement moral et religieux catholique amène l'élève à garder une distance critique à l'égard du monde de la consommation, notamment en lui faisant prendre conscience des enjeux sociaux et éthiques qui y sont liés.

Vivre simplement pour que simplement d'autres puissent vivre.

Gandhi

⊙ Rites

– Un rite catholique et un rite de la diversité qui invitent au partage (ex. Carême partage, la guignolée, le jeûne, les paniers de Noël)

📖 Récit biblique de l'Ancien Testament

– Une expérience de Salomon (1 Rois 3, 4-14) : *penser au bien de son peuple n'entrave pas la prospérité individuelle*

Récits de la diversité

– Un groupe ou un organisme qui invite à développer un sens critique à l'égard de la consommation (ex. Office de la protection du consommateur, adeptes de la simplicité volontaire, Association canadienne d'économie familiale)
– L'enseignement d'autres religions et de courants spirituels à propos de la simplicité et d'une juste utilisation des biens matériels (ex. sagesse amérindienne, bouddhisme, confucianisme, hindouisme, islam, judaïsme)
– William et Catherine Booth, fondateurs de l'Armée du Salut : *des gens de foi préoccupés par une répartition équitable des biens nécessaires à la satisfaction des besoins fondamentaux*

📖 Récits bibliques du Nouveau Testament

– Une valeur sûre (Luc 12, 13-34) : *fonder sa vie sur les relations humaines plutôt que sur les biens matériels*
– L'homme riche et Lazare (Luc 16, 19-31) : *partager plutôt qu'accumuler pour soi*

C1 **Élève en quête de sens** **C2**

✝ Récit de vie d'un catholique d'hier

– Sœur Marcelle Mallet, fondatrice des Sœurs grises de Québec : *une femme au service des pauvres et animée par la foi en un Dieu Amour*

✠ Récit de vie d'un catholique contemporain

– Une personne, un organisme ou une fondation catholique qui manifeste, par ses actions, un sens critique envers la consommation (ex. soupe populaire, cuisine collective, Club 2/3, une personne croyante dans le milieu de vie de l'élève)

1.5 Le rapport à l'environnement

De plus en plus de jeunes de 12 à 14 ans sont sensibles à la qualité de leur environnement. Aussi s'interrogent-ils sur les grandes questions d'ordre écologique qui se posent au regard de l'avenir de la planète. L'enseignement moral et religieux catholique prend en compte ces questions et amène l'élève à se soucier du rapport qu'il entretient avec son milieu, à garder une distance critique à l'égard de l'exploitation des ressources naturelles et à examiner les incidences de cette dernière sur l'environnement.

Il faut sortir de l'idée que notre espèce sera sauvée [...] avec la Providence descendant du ciel pour nous éviter les catastrophes... Tout est entre nos mains. C'est nous qui déciderons, par notre action, de la survie éventuelle de la planète.

Hubert Reeves

Rite

- Un rite célébrant la fécondité ou le respect de l'environnement (ex. la fête de l'Action de grâces, la Journée de la terre)

Récits bibliques de l'Ancien Testament

- Prendre soin de la Création (Siracide 17, 1-14) : *une responsabilité conférée par Dieu à l'humain, son allié*
- Objets de louange (Psaume 8, 2-10) : *gloire de Dieu, grandeur de l'humain et beauté de la création*

Récits de la diversité

- Un organisme ou une entente qui promeut la protection de l'environnement dans ses fondements (ex. Greenpeace, l'Équipe Cousteau, les accords de Rio et de Kyoto, la Commission de la protection du territoire agricole et forestier, le ministère de l'Environnement, le ministère des Ressources naturelles, de la Faune et des Parcs)
- Un récit amérindien qui traite du respect de la terre et de l'environnement (ex. lettre du chef indien Seattle, tirée de l'ouvrage *Pieds nus sur la terre sacrée*)

C1 **Élève en quête de sens** C2

Récit biblique du Nouveau Testament

- Une invitation de Paul à voir les choses différemment (Actes 17, 16-34) : *le Dieu Créateur est le Dieu de la vie nouvelle*

Récit de vie d'un catholique d'hier

- Saint François d'Assise : *un homme émerveillé devant la création révélatrice d'un Dieu Amour*

Récit de vie d'un catholique contemporain

- Une personne croyante préoccupée par les questions environnementales (ex. frère Marie-Victorin, André Beauchamp)

1.6 Certaines grandes questions humaines

Les jeunes de 12 à 14 ans sont souvent fascinés par le mystère entourant la vie après la mort, les pratiques magiques ou l'existence de Dieu; ces sujets sont largement médiatisés, certains plus que d'autres. L'enseignement moral et religieux catholique entend éclairer l'élève sur ces questions en lui proposant des repères issus de la tradition vivante et susceptibles d'enrichir sa vision du monde.

C'est grand la mort, c'est plein de vie dedans.
Félix Leclerc

La vie après la mort

Récits bibliques de l'Ancien Testament

– La Résurrection (Daniel 12, 2-4; Job 19, 23-27; Sagesse 3, 1-3) : *une idée déjà présente dans l'Ancien Testament*

Rites

– Un rite de deuil chez les catholiques et chez des adeptes d'autres traditions (ex. funérailles, prières, crémation, inhumation, momification, fleurs, bougies, repas)

C1 Élève en quête de sens C2

Récits bibliques du Nouveau Testament

– La Résurrection (Jean 6, 35-40) : *une certitude pour ceux et celles qui croient au Dieu Amour de Jésus-Christ*
– La résurrection de Jésus (1 Corinthiens 15, 12-22) : *un gage de notre résurrection*

Récit de la diversité

– Le discours sur la vie après la mort chez des croyants d'autres religions et chez des athées

Des pratiques magiques

Il n'est pas certain que tout soit certain.

Blaise Pascal

Récits bibliques de l'Ancien Testament

– Saül et la nécromancienne (1 Samuel 28, 3-25) : *une recherche de réponses sécurisantes dans une situation difficile*
– Une attitude de vrai prophète (Deutéronome 18, 9-15) : *faire confiance à Dieu plutôt qu'aux enchanteurs et aux devins*

Rites

– Le rite catholique de l'exorcisme et un rite lié à la divination, à la sorcellerie ou au spiritisme

C1 Élève en quête de sens C2

Récits bibliques du Nouveau Testament

– Donner des preuves d'ordre magique (Matthieu 16, 1-4) : *un refus catégorique de Jésus*
– Les apparitions (Jean 20, 19-31) : *des signes qui n'ont rien de magique et qui ouvrent des perspectives inattendues*

Récit de la diversité

– Distinction entre *divination, sorcellerie, magie* et *sciences occultes*

L'existence de Dieu

Si nous n'entendions plus
Ce que le vent nous crie
Les hommes auraient perdu
La source de leur vie.

Yves Duteil
La legende des arbres

Récit biblique de l'Ancien Testament

– Le récit de la Création (Genèse 1) : *le Dieu Créateur est à l'origine du monde*

Rites

– Un rite catholique et un rite de la diversité qui révèlent Dieu (ex. sacrements, offrandes, prières)

C1 Élève en quête de sens C2

Récits bibliques du Nouveau Testament

– Une parole de lumière et de vie (Jean 1, 1-5 et 9-14) : *le Dieu Amour s'incarne en Jésus le Fils; ce dernier le révèle comme le Père aimant*
– Une promesse (Matthieu 28, 16-20) : *Dieu est avec ses disciples par son Esprit pour toujours*

Récit de la diversité

– Le discours sur Dieu chez des croyants d'autres religions et chez des athées

2 Symboles utilisés dans la Bible[10]

Le symbole

Réalité observable, saisissable par les sens et qui en évoque une autre, inobservable et insaisissable. La signification du symbole est imprécise et inépuisable. Pour la trouver, le symbole fait appel à la connaissance intuitive. Par exemple, l'élément symbolisant « eau », réalité saisissable, peut permettre d'« intuitionner » Dieu, réalité inobservable, telle une source de vie jaillissante. L'exploration du symbole favorise une meilleure compréhension des récits. Le recours aux symboles permet d'exprimer une identité individuelle ou collective et une vision du monde.

L'univers culturel et religieux dans lequel baignent les jeunes Québécois comporte un grand nombre de symboles issus de la tradition judéo-chrétienne. La liste qui suit indique les symboles qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage de la part de l'élève : arbre; arc-en-ciel; bois de la croix; nombres bibliques (un, trois, six, sept, dix, douze, quarante); colombe; eau; feu; lumière; montagne; pain; poisson; sang; ténèbres; terre; vent; vin.

3 Notions et concepts

La section suivante comprend un ensemble de notions et de concepts que l'élève doit maîtriser au regard des expériences spirituelles, humaines, morales et religieuses abordées par cette discipline.

3.1 Judéo-christianisme

Alliance; âme; Bible; Dieu Amour; Dieu Créateur; Dieu Trinité (Père, Fils, Esprit); Église (mission, vie communautaire, structure, service, message); espérance, foi et charité; Incarnation; pardon; Résurrection; rite; Royaume de Dieu; sacrement; symbole; tradition catholique vivante.

3.2 Diversité religieuse

Grandes traditions religieuses

- Traditions monothéistes : judaïsme; christianisme (catholicisme, protestantisme[11], orthodoxie); islam.
- Autres traditions : bouddhisme; hindouisme; spiritualité amérindienne.

Divers : atman; Coran; nirvana; réincarnation; secte; Torah.

3.3 Morale et éthique

Démarche : référentiel moral; dilemme moral; enjeu moral; mieux-vivre individuel et collectif; discernement moral; choix éclairé.

Valeurs et attitudes[12] : amour; audace; autonomie; avoir; beauté; confiance; courage; créativité; détachement; dignité; égalité; engagement; équité; espoir; fidélité; générosité; honnêteté; intériorité; justice; liberté; ouverture à l'autre; paix; partage; persévérance; pouvoir; renoncement; respect; sagesse; sens des responsabilités; sens du bien commun; simplicité; solidarité; tendresse; tolérance.

10. Les symboles que l'élève doit approfondir sont déterminés en fonction des récits bibliques choisis.
11. Au Québec, il existe deux grandes familles protestantes : les Églises protestantes évangéliques (Église baptiste, Église pentecôtiste, Église mennonite, Armée du Salut, Église méthodiste, etc.) et les Églises protestantes traditionnelles (Église unie, Église anglicane, Église presbytérienne et Église luthérienne).
12. Les valeurs et les attitudes indiquées ici proviennent des récits figurant à la section 1 du contenu de formation. L'élève s'attardera sur celles qu'il retient dans la construction de son référentiel moral. D'autres valeurs et attitudes pourraient être examinées.

4 Vocabulaire

Dans la présente section sont dressées des listes de mots que l'élève doit comprendre pour saisir et raconter des expériences liées à la tradition catholique vivante, à la diversité religieuse et à la morale.

4.1 Bible[13]

Noms donnés à Dieu : Christ; Verbe; Yahvé.

Peuples : Athéniens; Cananéens; Chaldéens; Égyptiens; Galiléens; Hébreux; Judéens; Philistins, Samaritains.

Lieux géographiques :
- *fleuve* : Jourdain;
- *provinces* : Galilée, Judée, Samarie;
- *royaumes* : Israël, Juda;
- *villes* : Bethléem, Jéricho, Jérusalem, Nazareth, Ninive, Ur.

Lieux publics : aréopage; synagogue; Temple.

Personnages : Abraham, Sara, Isaac, Esaü; David, Samuel, Saül, Jonathan, Salomon; Jérémie, Jonas; Joseph et ses frères; Jacob et Rachel; Jésus; Marie, mère de Jésus, Joseph le charpentier, Jean-Baptiste; Pierre, Jean, Judas, Paul; Zachée, Lazare.

Rites et pratiques : baptême; bénédiction; circoncision; dîme; exorcisme; jeûne; onction; pâque juive; présentation au Temple; purification; sacrifice.

Rôles, classes religieuses ou sociales : Anciens; apôtres; disciples; docteurs de la Loi; grand prêtre; incirconcis; païens; gentils; pécheurs; pharisiens; prophètes; publicains; sadducéens.

4.2 Diversité religieuse

Noms donnés à Dieu ou à une divinité : Allah; Brahma; Brahman; Shiva; Vishnu; Grand Manitou et autres désignations de la Puissance dans la culture amérindienne.

Lieux : Bénarès; Jérusalem; La Mecque; Médine.

Personnages : Abraham; Bouddha; Mahomet.

4.3 Morale et éthique

Charte; code d'éthique; loi; norme; opinion; point de vue; repère moral; valeur.

13. Le vocabulaire biblique que l'élève doit connaître est déterminé en fonction des récits bibliques choisis et des traductions utilisées.

5 Stratégies et attitudes

Cette section présente un ensemble de stratégies que l'élève apprend à utiliser en développant ses compétences disciplinaires. Ces stratégies supposent un certain nombre d'attitudes que l'élève doit adopter.

5.1 Comment cerner ses questions de sens à partir de problématiques existentielles?

- Décrire, avec ses pairs, ce que l'on sait d'une réalité.
- Dégager ce qui fait problème ou ce qui suscite le questionnement par rapport à cette réalité.
- S'interroger, seul ou avec d'autres, sur la problématique dégagée en ayant recours à des questions commençant par *qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi*, etc.
- Cibler la ou les questions qui le touchent davantage.

5.2 Comment actualiser un récit de la tradition catholique vivante?

- Faire une première exploration du récit :
  - Se préparer physiquement et intérieurement à lire ou à écouter le récit.
  - Lire ou écouter le récit avec attention.
  - Dire ce que l'on retient ou ce qui touche davantage.
  - Exprimer les questions ou les réactions que soulève cette première exploration.
- Analyser le récit :
  - Relire le texte ou l'écouter de nouveau.
  - Chercher le sens des expressions curieuses, des symboles et des mots nouveaux.
  - Approfondir, le cas échéant, les notions et les concepts en présence.
  - Décrire les caractéristiques des principaux personnages.
  - Repérer les principaux faits racontés.
  - S'intéresser à certains aspects du contexte (ex. le genre littéraire; des éléments culturels, religieux, géographiques ou politiques; des coutumes).
- Raconter le récit de façon dynamique :
  - Élaborer un plan de narration en précisant les éléments essentiels à faire ressortir.
  - Déterminer les supports audio ou visuels et les TIC appropriés à la narration et rassembler le matériel.
  - Conter le récit avec enthousiasme en utilisant différentes techniques (ex. sketch, mime, murale, pictogramme, dramatisation) et en tenant compte des faits essentiels, de la chronologie des faits et des aspects du contexte.
- Comprendre le sens du récit :
  - Dégager l'expérience humaine, spirituelle ou religieuse des personnages (ex. comportement, attitude, émotion, situation de départ, transformation opérée, situation finale).
  - Dégager quelques valeurs ou messages qui permettent de comprendre la problématique ou de clarifier les questions de sens.
- Interpréter le récit :
  - Faire des liens entre des éléments du récit, son expérience personnelle ou un fait d'actualité.
  - Exprimer à sa façon, entre autres à l'aide de symboles, en quoi le ou les messages du récit sont encore actuels.
  - Effectuer une adaptation contemporaine du récit en mettant en évidence l'expérience humaine, spirituelle ou religieuse dégagée.

5.3 Comment trouver un texte biblique à partir d'une référence?

- Identifier les différents éléments d'une référence biblique (abréviation = nom du livre, nombres = numéros du chapitre et des versets).
- Déterminer si la référence appartient à un livre de l'Ancien ou du Nouveau Testament. Utiliser, au besoin, la table des matières de la Bible.
- Repérer, dans la Bible, le livre faisant l'objet d'une référence à trouver.
- Repérer, dans ce livre, le numéro du chapitre indiqué dans la référence.
- Repérer, à l'intérieur du chapitre, le ou les versets de la référence.

6 Repères culturels

Une bonne part du contenu de formation inscrit dans la présente discipline appartient au patrimoine religieux. Les éléments suivants visent à renforcer les apprentissages faits par l'élève au regard de la culture judéo-chrétienne. Ils ne doivent pas faire l'objet d'un traitement à part, mais ils doivent être intégrés aux activités lorsque l'occasion s'y prête.

6.1 Œuvres littéraires et artistiques

Littérature : biographie d'un témoin catholique d'hier ou d'aujourd'hui; roman illustrant des valeurs promues par la tradition judéo-chrétienne; œuvre littéraire traitant de questions existentielles.

Arts : œuvre de musique sacrée; œuvre picturale à caractère religieux; œuvre dramatique à caractère religieux.

6.2 Monuments, lieux et édifices

Saint-Pierre de Rome; église historique du Québec; église paroissiale ou cathédrale diocésaine; cimetière; chapelle; monastère; croix de chemin; lieu de pèlerinage; mausolée.

6.3 Objets liés au culte

Autel; calice; chapelet; ciboire; cierge pascal; crucifix; fonts baptismaux; ostensoir; tabernacle; vêtements sacerdotaux.

6.4 Toponymie

Origine de certains noms religieux désignant des édifices publics, des rues, des villes et des villages du Québec.

6.5 Expressions langagières courantes

Expressions langagières en relation avec des récits bibliques :

- Jugement de Salomon (1 Rois 3, 16-28);
- Baiser de Judas (Matthieu 26, 48-49);
- Jérémiades (Lamentations 3);
- David contre Goliath (1 Samuel 17, 1-51).

Autres expressions langagières :

- Bouc émissaire (Genèse 22, 13);
- Pauvre comme Job (Job 1, 1-22);
- Porter sa croix (Matthieu 16, 24);
- Tour de Babel (Genèse 11, 1-9);
- Capharnaüm (Matthieu, 11, 23-24);
- Cherchez et vous trouverez (Matthieu 7, 7);
- Être transporté au septième ciel (Luc 6, 23);
- Les derniers seront les premiers (Matthieu 20, 16);
- Juger un arbre à ses fruits (Matthieu 7, 17-18; Matthieu 12, 33; Luc 6, 43);
- Semer la zizanie (Luc 12, 51);
- Prêcher dans le désert (Matthieu 3, 1-3);
- Comme la prunelle de ses yeux (Proverbes 7, 2);
- Beaucoup d'appelés mais peu d'élus (Matthieu 22, 14);
- Il faut le voir pour le croire (Marc 15, 32; Jean 20, 8; Jean 20, 29);
- Le vent souffle où il veut (Jean 3, 8);
- La foi qui transporte les montagnes (Matthieu 17, 20);
- L'homme ne vit pas que de pain (Deutéronome 8, 3; Matthieu 4, 4);
- À chaque jour suffit sa peine (Matthieu 6, 34);
- S'en laver les mains (Matthieu 27, 24);
- On ne met pas de vin nouveau dans de vieilles outres (Matthieu 9, 17; Marc 2, 22; Luc 5, 37-38);
- Pleurer comme une Madeleine (Luc 7, 36-38);
- Œil pour œil, dent pour dent (Exode 21, 24; Lévitique 24, 20; Deutéronome 19, 21; Matthieu 5, 38);
- Parler en paraboles (Ézéchiel 21, 5; Matthieu 13, 3-13);
- Bon Samaritain (Luc 10, 33-35);
- Être comme saint Thomas (Jean 20, 24-29);
- Tohu-bohu (Genèse 1, 2);
- Paradis terrestre (Genèse 2, 8);
- Temps de vaches maigres ou de vaches grasses (Genèse 41, 2-3);
- Qu'est-ce que la vérité? (Jean 18, 38).

Bibliographie

Orientations générales

ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC. *Proposer aujourd'hui la foi aux jeunes : Une force pour vivre*, Saint-Laurent, Fides, 2000, 78 p. (Collection L'Église aux quatre vents).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : Une tâche éducative essentielle*, Québec, 1990, 53 p.

GRAND'MAISON, Jacques. *Le drame spirituel des adolescents : Profils sociaux et religieux*, Montréal, Fides, 1992, 244 p. (Collection Cahiers d'études pastorales, nº 10).

KAEMPF, Bernard (dir.). *Rites et ritualités*, Cerf, Paris, 2000, 435 p. (Collection Théologies pratiques).

LEFEBVRE, Solange (dir.). *Religion et identités dans l'école québécoise : Comment clarifier les enjeux?*, Montréal, Fides, 2000, 189 p.

LEMIEUX, Raymond et Jean-Paul MONTMINY. *Le catholicisme québécois*, Sainte-Foy, PUL, 2000, 141 p. (Collection Diagnostic).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Dans les écoles publiques du Québec : Une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, 2000, 18 p.

TREMBLAY, Jacques (dir.). *La force symbolique des histoires : Pour une croissance humaine et spirituelle des jeunes*, Montréal, Médiaspaul, 1998, 165 p.

Tradition catholique

BOLOGNE, Jean-Claude. *Dictionnaire commenté des expressions d'origine biblique. Les allusions bibliques*, Paris, Larousse, 1999, 265 p.

CHARPENTIER, Étienne. *Pour lire l'Ancien Testament*, Paris, Cerf, 1981, 122 p.

COCAGNAC, Maurice. *Les symboles bibliques : Lexique théologique*, 2e éd., Paris, Cerf, 1999, 453 p.

COLLABORATION. *Dictionnaire culturel de la Bible*, Paris, Cerf/Nathan, 1999, 302 p.

COLLABORATION. *Traduction œcuménique de la Bible : L'Ancien Testament et le Nouveau Testament*, Alliance biblique universelle, Paris, Société biblique française et Cerf, 1988, 1861 p.

GIRARD, Marc. *Les symboles dans la Bible*, Montréal, Bellarmin, Paris, Cerf, 1991, 1023 p. (Collection Recherches Nouvelle série nº 26).

SOCIÉTÉ BIBLIQUE CANADIENNE. *La Bible «Parole de vie» : La Bible en français fondamental*, Montréal, Société biblique canadienne, 2000, 1752 p.

Dimension morale

COLLABORATION. *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1998, 234 p. (Collection Éthique, nº 5).

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *La Charte des droits et libertés de la personne du Québec... en résumé*, Québec, 1997, 28 p.

SCHLEIFER, Michel (dir.). *La formation du jugement*, Montréal, Logiques, 1992, 268 p.

Diversité religieuse

BOWKER, John (dir.). *Religions du monde : Les grandes religions analysées et expliquées*, Montréal, Libre Expression, 1998, 200 p.

BOISVERT, Mathieu (dir.). *Un monde de religions, tome 1 : Les traditions de l'Inde*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1996, 202 p.

BOISVERT, Mathieu (dir.). *Un monde de religions, tome 2 : Les traditions juive, chrétienne et musulmane*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, 242 p.

BOISVERT, Mathieu (dir.). *Un monde de religions, tome 3 : Les traditions de l'Asie de l'Est, de l'Afrique et des Amériques*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2000, 248 p.

COLLABORATION. *Le guide des grandes religions*, Montréal, La Pensée, 2002, 250 p. (Collection Labyrinthes).

DANSEREAU, Jean et Jean GADBOIS. *Le phénomène religieux*, Montréal, La Pensée, 2002, 160 p. (Collection Labyrinthes).

ÉLAN-NOIR. *Le sixième grand-père : Black Elk et la grande vision*, Monaco, Rocher, 1999, 570 p. (Collection Nuage rouge).

MARQUET, Claudette. *Les protestants*, Toulouse, Milan, 1998, 63 p.

OUAKNIN, Marc-Alain. *Symboles du judaïsme*, Paris, Assouline, 1999, 128 p.

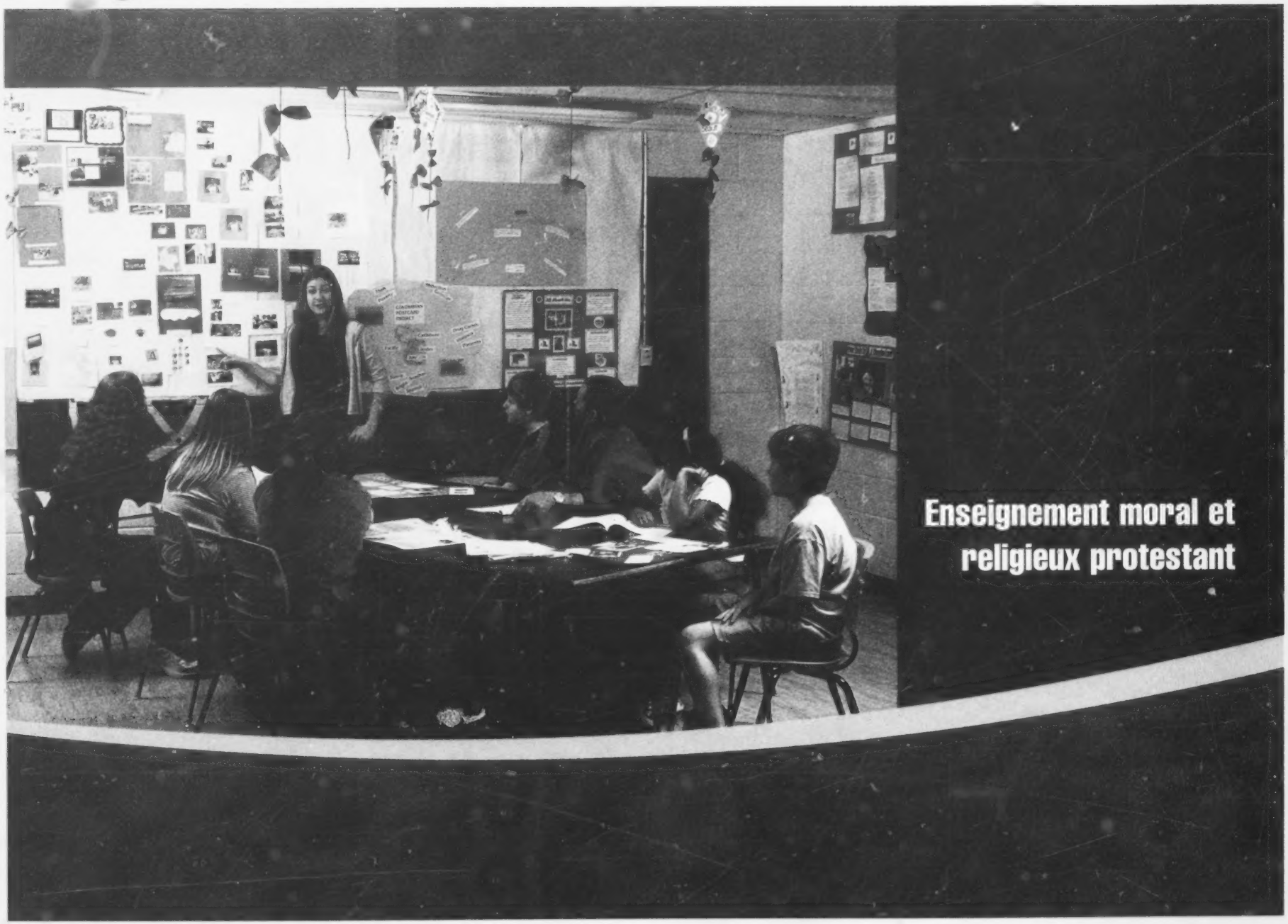
SIOUI, Georges E. *Pour une autohistoire amérindienne : Essai sur les fondements d'une morale sociale*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1989, 157 p.

SMART, Ninian (dir.). *Atlas des religions dans le monde*, Londres, Calmann et King Ltd, 1999, 240 p.

Annexe A

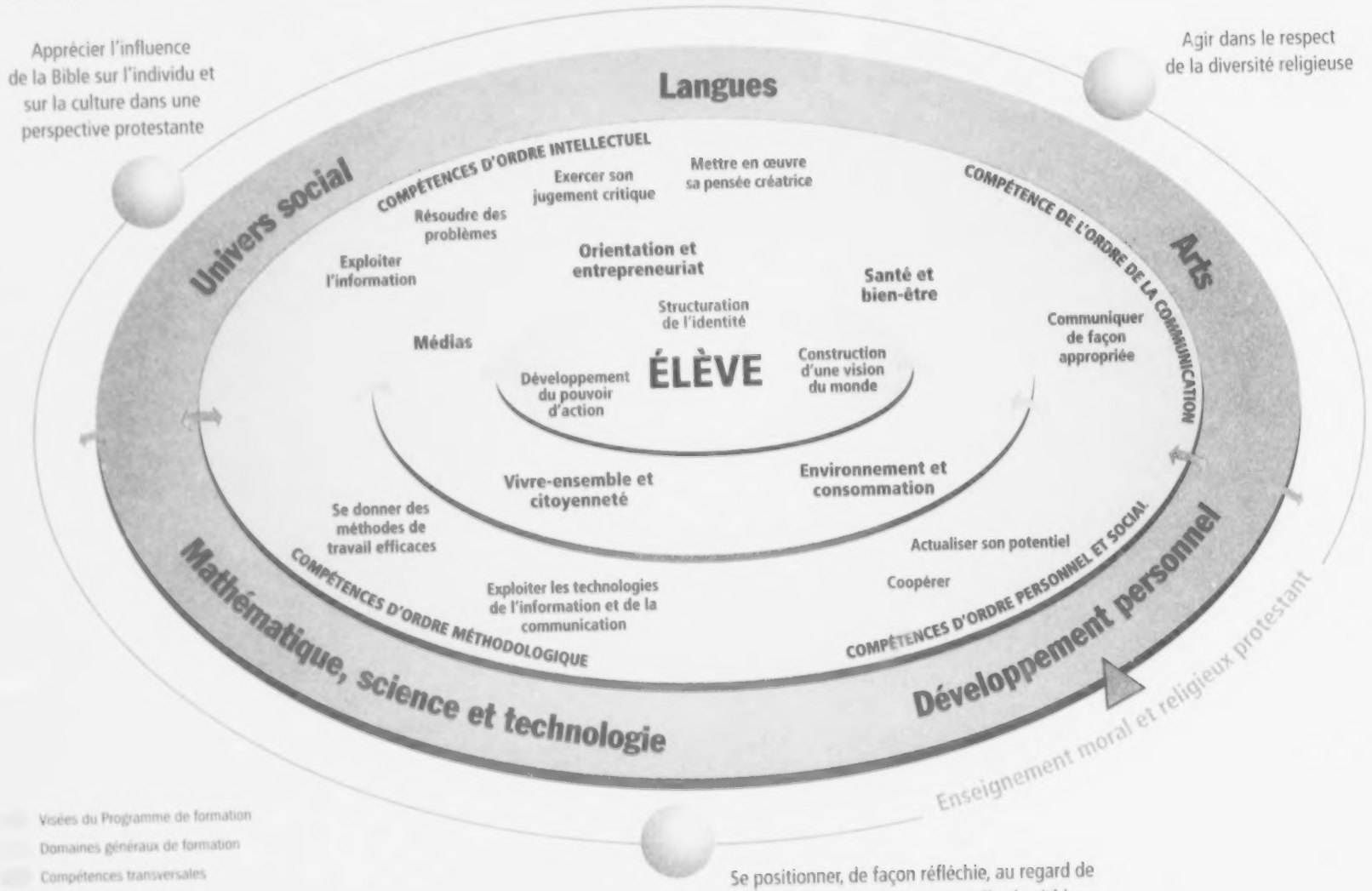
Récits bibliques abordés au primaire

1. La brebis perdue (Luc 15, 1-6)
2. La guérison de l'aveugle Bartimée (Marc 10, 46-52)
3. Un enseignement de Jésus (Matthieu 6, 6. 9-15)
4. Le buisson ardent (Exode 3, 1-4, 9-12a)
5. Jésus et les petits enfants (Marc 10, 13-16)
6. Le commandement de Jésus (Luc 10, 25-28)
7. Une exhortation de Paul (1 Corinthiens 13)
8. Les premières communautés (Actes 4, 32-37)
9. Le bon Samaritain (Luc 10, 29-37)
10. La règle d'or (Matthieu 7, 12)
11. La naissance de Jésus (Luc 2, 1-20)
12. La sortie d'Égypte (Exode 6, 5-7; 12, 50-51; 14, 10-31; 15, 1a)
13. Le premier témoin de la résurrection (Jean 20, 1-17)
14. Le récit de la création (Genèse 1, 1-2, 3)
15. Le déluge et l'arche de Noé (Genèse 6, 10-22; 7, 11-16; 8, 6-12; 9, 8-15)
16. Le combat de David (1 Samuel 17, 32-37. 40-51)
17. Un psaume de reconnaissance (Psaume 139, 13-15)
18. Le Temple de Salomon (1 Rois 5, 15-32)
19. Jésus remet les pendules à l'heure (Jean 2, 13-17)
20. Le Temple de Dieu par excellence (1 Corinthiens 3, 16-17)
21. Le récit de la Pentecôte (Actes 2, 1-13)
22. Paul de Tarse (Actes 9, 1-31)
23. L'interrogatoire (Jean 18, 19-23)
24. La guérison d'un lépreux (Matthieu 8, 1-4)
25. Le jugement dernier (Matthieu 25, 31-46)
26. Caïn et Abel (Genèse 4, 1-18)
27. La pécheresse aimée et pardonnée (Luc 7, 36-50)
28. Les disciples d'Emmaüs (Luc 24, 13-35)
29. La maison du Père (Jean 14, 1-4)
30. En croix (Luc 23, 39-43)
31. Le récit de la création (Genèse 1, 26-31)
32. La parabole des trois serviteurs ou des talents (Matthieu 25, 14-30)
33. Le récit sur les dons (Romains 12, 6-8)
34. La maison bâtie sur le roc (Luc 6, 46-49)
35. Jésus et le sabbat (Marc 2, 23-28)
36. La parabole de l'enfant prodigue (Luc 15, 11-32)
37. La Samaritaine (Jean 4, 1-15)
38. Jésus et le serviteur d'un officier romain (Luc 7, 1-10)
39. L'envoi en mission des apôtres (Matthieu 28, 16-20)
40. Sur les charismes (1 Corinthiens 12, 1-11)
41. L'Évangile de Luc (Luc 1, 1-4)
42. La naissance et la mission de Moïse (Exode 2, 1-10; 3, 1-12)
43. Le projet de Jésus (Jean 10, 10)
44. La création (Genèse 1, 1-3)
45. Je suis la Voie (Jean 14, 6-14)



Enseignement moral et religieux protestant

Apport du programme d'enseignement moral et religieux protestant au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation de la discipline

Le programme d'enseignement moral et religieux protestant[1] (EMRP) vise le développement intégral de la personne. Il s'appuie sur les valeurs que préconise le protestantisme[2] en matière d'éducation : la famille, la spiritualité, la quête de la vérité, le respect et la responsabilité, le savoir-lire et le savoir-écrire, l'aspect pratique de l'éducation. Il se distingue par son ouverture sur le monde, par l'angle sous lequel il aborde les questions religieuses et morales, par l'importance qu'il accorde au développement de l'esprit critique et par la valorisation de la conscience et de la liberté de l'individu.

Ce programme s'inscrit dans la continuité de celui du primaire. Le développement des mêmes compétences est visé, en tenant compte toutefois des centres d'intérêt et des préoccupations des jeunes de 12 à 14 ans ainsi que des caractéristiques de leur développement psychoreligieux.

Capable de penser, d'agir et de se poser des questions, l'adolescent continue d'apprendre à se responsabiliser, à exercer sa volonté, à exprimer ses désirs et à élargir ses horizons. Il construit sa vision du monde et structure son identité dans la perspective de l'alliance[3] et de la liberté individuelle[4]; cela constitue la toile de fond du programme. Il se familiarise avec le caractère historique de l'alliance avec Dieu, dont il apprécie l'aspect fondateur pour les juifs et les chrétiens, l'alliance étant ce qui définit les relations entre Dieu et son peuple.

Conçu pour alimenter la réflexion des adolescents, qui ont besoin d'être guidés lors des changements et des transitions qu'ils subissent ou qu'ils s'imposent, des ruptures et des deuils qu'ils vivent ou de leurs conquêtes de toute nature, le programme privilégie l'introspection et le retour sur le cheminement de l'individu. L'influence de la Bible sur l'individu est la pierre angulaire à partir de laquelle le jeune fait la quête de son identité et améliore sa compréhension des relations entre les humains et avec Dieu. Cette réalité transformatrice se reflète à son tour sur la culture. Dans la perspective protestante, les individus transformés par la fréquentation de la Bible contribuent à la vitalité de la culture par leur vie et leurs actions. C'est sous cette perspective que l'on traite de l'alliance, qui occupe une place centrale dans le programme.

Le programme d'enseignement moral et religieux protestant vise à sensibiliser l'élève au phénomène religieux ainsi qu'à la diversité culturelle et religieuse, dimension présente au cœur même du protestantisme. Connaître et approfondir ce phénomène, c'est se laisser enrichir par des siècles d'histoire. L'élève se familiarise avec les grandes traditions

1. Conformément à l'article 477.18.3 de la Loi sur l'instruction publique, les aspects confessionnels de ce programme d'enseignement moral et religieux protestant ont été approuvés par le Comité sur les affaires religieuses à sa réunion des 11 et 12 juin 2003.
2. Le mot *protestant* vient de *protestari* qui signifie « témoigner en faveur de ». Si tous s'entendent sur l'origine du terme, soit à la diète de Spire en 1529, il y a controverse sur le sens premier du terme.
3. Dieu fait alliance avec Noé, avec Abraham et avec Moïse. En Jésus-Christ, cette alliance est renouvelée avec chaque individu, que Dieu considère comme faisant partie de sa famille. Il s'agit d'un projet pour l'humanité.
4. La liberté individuelle est une valeur fondamentale du protestantisme. Comme aucune structure hiérarchique centrale ne rallie l'ensemble des protestants, chacun est responsable de sa foi et de son comportement et est appelé à réfléchir sur sa foi pour construire ses propres convictions à partir de la Bible. Cette individualité entraîne une certaine diversité. Il y a plusieurs Églises dans le protestantisme en fonction de différentes tendances.

religieuses, tout en considérant aussi la spiritualité amérindienne. Il apprend comment les croyants vivent depuis toujours leurs différentes pratiques et comment leurs manières de penser et de croire se manifestent. Il en reconnaît des signes visibles tels que les rites, les symboles et les coutumes. Cela l'incite à adopter des comportements respectueux à l'égard des autres traditions religieuses.

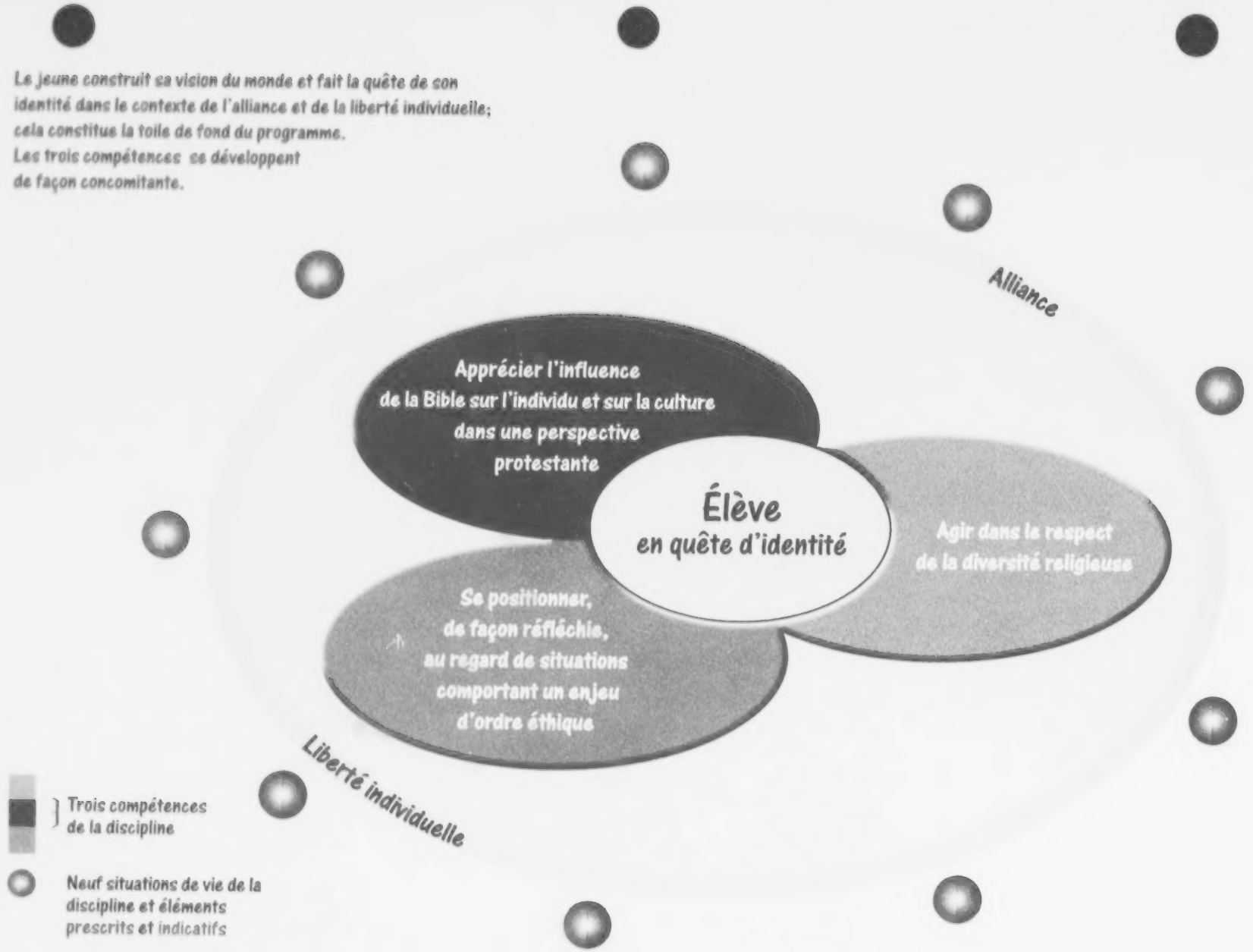
Dans le programme d'enseignement moral et religieux protestant, une place importante est accordée au discernement et au jugement critique. L'élève, à qui l'on propose des situations comportant des enjeux d'ordre éthique, doit faire appel à sa conscience individuelle, éclairée par la Bible, et user de son libre arbitre[5], conformément aux valeurs du protestantisme.

Le programme vise le développement de trois compétences interdépendantes :

- Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture dans une perspective protestante;
- Agir dans le respect de la diversité religieuse;
- Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique[6].

5. Pour les protestants, chaque individu, éclairé par la Bible, a la responsabilité de choisir la conduite à adopter.
6. Cette compétence est également visée par le programme d'enseignement moral et le programme d'enseignement moral et religieux catholique.

Le jeune construit sa vision du monde et fait la quête de son identité dans le contexte de l'alliance et de la liberté individuelle; cela constitue la toile de fond du programme. Les trois compétences se développent de façon concomitante.



Relations entre l'enseignement moral et religieux protestant et les autres éléments du Programme de formation

Le présent programme doit être compris et utilisé selon une approche systémique, qui permet d'établir des liens entre la discipline et les compétences transversales, les domaines généraux de formation ainsi que les autres disciplines.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les liens avec les domaines généraux de formation s'imposent d'emblée en raison même des problématiques qu'ils soulèvent et de leurs incidences sur la quête d'identité des jeunes et sur leur recherche de valeurs susceptibles d'orienter leur vie personnelle et sociale. Aussi est-ce pour bien marquer ces liens que les éléments du contenu de formation de cette discipline ont été organisés autour de neuf grandes problématiques humaines rattachées à des axes de développement des domaines de formation.

Relations avec les compétences transversales

L'enseignement moral et religieux protestant mobilise l'ensemble des compétences transversales et contribue, de ce fait, à leur développement. Axée sur l'exercice du libre arbitre et le développement de la conscience morale, cette discipline apparaît comme un lieu privilégié pour l'exercice du jugement critique. Elle fait aussi appel d'une façon toute particulière à la résolution de problèmes et à la pensée créatrice en amenant l'élève à analyser des problématiques d'ordre moral ou éthique, à se situer par rapport à celles-ci et à proposer des actions susceptibles de contribuer au bien-être individuel ou collectif. Il va de soi, par ailleurs, que l'exploration des textes de la Bible, qui joue un rôle central dans le programme, s'appuie sur des stratégies liées au traitement et à l'analyse de l'information. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) représentent, pour leur part, des outils privilégiés, car elles donnent accès à un grand nombre de ressources pouvant faciliter les recherches de l'élève et alimenter sa réflexion. Ajoutons que cette discipline sollicite les compétences à coopérer et à communiquer, puisqu'elle fait systématiquement appel au dialogue et aux échanges entre pairs. Elle amène aussi l'élève à prendre conscience de ce qu'il est et à développer et actualiser son potentiel.

Relations avec d'autres domaines d'apprentissage

De plus, de nombreux liens peuvent être établis avec d'autres disciplines. Par exemple, dans le domaine de l'univers social, l'élève apprend à considérer un contexte, à en rechercher le sens, à tenir compte de différents faits et événements et à les interpréter; il arrive à en dégager la continuité et comprend mieux le monde d'aujourd'hui. Il peut donc tirer profit des stratégies, des notions et des concepts acquis dans les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté et ceux de géographie pour apprécier des textes de la Bible, les situer dans leur contexte et déterminer leur influence sur l'individu et la culture. L'histoire et éducation à la citoyenneté contribue aussi à la construction d'une conscience civique, fondée sur les valeurs démocratiques propres à notre société, dont le protestantisme a favorisé l'émergence et l'expansion. On peut également établir un rapprochement avec le domaine des langues et celui des arts, l'élève étant fréquemment appelé à lire, à écrire, à communiquer oralement ou encore à découvrir et à apprécier des œuvres littéraires ou artistiques qui témoignent de l'influence de la Bible sur l'individu ou la culture. En observant et en découvrant des productions littéraires ou artistiques, l'élève entre dans l'univers de la création, de ses œuvres et de ses artistes. Ce rapport avec l'univers de la création est porteur d'émotions, d'expériences et de sentiments qui dévoilent sa personnalité.

Un rapprochement peut aussi être fait avec le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie. La résolution de problèmes de mathématique et la recherche de réponses ou de solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique font appel au raisonnement, à la pensée critique, à l'argumentation et au discernement et peuvent alimenter la réflexion sur des questions d'ordre éthique.

Contexte pédagogique

Pour aider l'élève à développer ses compétences, l'enseignant veille à ce que la classe favorise le dialogue et le questionnement, la confiance en soi et le respect mutuel. Les événements de la vie quotidienne fournissent de multiples occasions d'aborder des questions qui préoccupent les adolescents : changements, transitions, arrivées, départs, ruptures, amitiés, retrouvailles, deuils, conflits, réconciliations, etc.

Les activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage proposées à l'élève doivent être variées. Il peut, par exemple, lire un texte biblique, visionner un document, mener une recherche, organiser une activité scolaire, étudier différents rites, visiter un temple, s'engager dans une activité communautaire, rédiger un journal personnel, préparer une communication, élaborer des arguments pour un débat, définir de nouveaux mots, examiner un fait de l'actualité, exploiter de nouveaux médias ou encore apprécier une œuvre artistique.

Pour effectuer ses apprentissages, l'élève doit avoir accès à différents types de ressources dont des textes sacrés, des ouvrages de référence et les technologies de l'information et de la communication. Il doit également pouvoir consulter des personnes-ressources telles que des invités ou des témoins, des pasteurs, des personnages religieux, des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire ainsi que des élèves de diverses religions. Les lieux sacrés, les musées, les productions musicales et artistiques et autres attraits culturels peuvent aussi favoriser ses apprentissages.

Les activités en classe

Les activités en classe peuvent revêtir un caractère tantôt planifié, tantôt spontané, de façon à susciter des apprentissages au regard des trois compétences, qui se développent de façon concomitante tout en permettant de tirer profit d'événements du quotidien. Elles se rattachent aux grandes problématiques humaines autour desquelles sont organisés les éléments du contenu de formation. Par exemple, en réfléchissant sur la satisfaction des besoins, qui correspond à un des axes de développement du domaine général de formation *Santé et bien-être*, l'élève est amené à douter et à s'interroger. Il puise dans diverses sources pour alimenter sa réflexion : textes bibliques, Internet, littérature, analyse de cas, propos de ses camarades, etc. Il discute, enquête, compare, rencontre des témoins, lit, analyse des cas vécus, communique son opinion, etc.

Les pratiques d'évaluation

Les pratiques d'évaluation sont également au service du développement des compétences. Elles doivent permettre à l'élève comme à l'enseignant d'apprécier les progrès réalisés et d'envisager des ajustements à leurs stratégies d'apprentissage ou d'enseignement. En conséquence, les modalités d'évaluation doivent être suffisamment diversifiées pour s'adapter aux exigences de situations d'apprentissage : observation directe, autoévaluation, évaluation par les pairs. Selon les apprentissages visés, l'enseignant pourra utiliser ou proposer aux élèves divers outils permettant de suivre leur progression : grille d'observation, liste de vérification, feuille de route, journal de bord, tableau personnel de progression, portfolio en version numérique ou papier, etc. Si ces diverses modalités d'évaluation ont d'abord pour objectif de soutenir l'élève dans sa démarche d'apprentissage, elles peuvent également fournir à l'enseignant des informations utiles pour dresser un bilan des apprentissages et reconnaître le niveau de développement des compétences à acquérir. Il importe cependant que, pour juger du développement d'une compétence, on propose à l'élève des situations complexes et contextualisées ou un projet global permettant d'intégrer diverses dimensions de l'apprentissage : une recherche, une étude ou une situation problématique. Signalons enfin qu'une attention spéciale doit être accordée à la qualité de la langue. Celle-ci est une ressource incontournable pour communiquer et construire ses savoirs; l'usage d'une langue précise représente un atout pour le développement de la pensée autonome.

COMPÉTENCE 1 Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture dans une perspective protestante

Sens de la compétence

La Bible constitue la référence de base pour les protestants; elle donne un sens à leur vie et à leur engagement. Du point de vue du protestantisme, la quête de vérité correspond à la recherche de Dieu et se construit autour de la notion d'alliance. Le projet de l'humanité se trouve ainsi revu sous l'éclairage de l'alliance entre Dieu et son peuple, une alliance qui s'est établie au cours des millénaires avec le Peuple élu, avec le Messie et avec l'Église d'hier et d'aujourd'hui. C'est dans cette perspective que l'élève est amené à découvrir des textes bibliques et à en dégager l'influence sur la culture et l'agir humain.

La relation entre la Bible et la culture prend tout son sens dans la vie quotidienne. L'étude de diverses manifestations culturelles et l'observation de faits ou d'événements du quotidien permettent de déceler les nombreuses traces laissées par la Bible et la tradition protestante dans notre culture et sur le comportement des individus. C'est ainsi que, progressivement, l'élève pourra faire des liens entre sa vie ou son environnement et des textes bibliques et qu'il sera en mesure d'apprécier l'héritage protestant qui a sa source dans la Bible. En découvrant l'influence de la Bible sur l'individu et la culture, il apprend aussi à connaître les caractéristiques du phénomène religieux, qu'il peut ensuite associer à d'autres traditions.

Au primaire, l'élève a déjà été exposé à différents récits de la Bible. Il a appris à les reconstituer et à les mettre en relation avec son environnement. Au moment où il entre au premier cycle du secondaire, il est prêt à approfondir le sens des récits bibliques, à en pousser plus loin l'analyse, à exercer sur eux son jugement critique et à en faire une interprétation plus raffinée. Lorsqu'il analyse les textes bibliques, il est amené à en cerner le contexte, à en dégager le sens et à y découvrir les valeurs qui sont à la base du protestantisme. Il examine les faits et les événements de sa vie quotidienne et il établit des liens avec ces textes. Il y puise afin de nourrir sa réflexion et de trouver des pistes pour répondre à ses questions. Il peut aussi y reconnaître des manifestations du libre arbitre et du recours à la conscience individuelle, éléments caractéristiques du protestantisme à partir desquels il structure son identité et dont il pourra s'inspirer pour construire son propre référentiel moral.

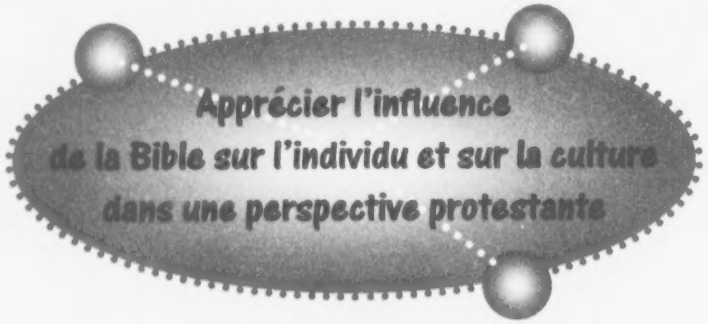
Compétence 1 et ses composantes

Analyser des textes bibliques

Explorer des textes de l'Ancien et du Nouveau Testament • Mettre chaque texte en contexte • En dégager le sens et les valeurs sous-jacentes

Établir des liens entre des textes bibliques et son quotidien

Relever des faits ou des événements du quotidien • Les associer à des textes bibliques • Les examiner à la lumière des valeurs transmises dans ces textes



Reconnaître l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture

• Reconnaître des actions d'individus d'ici et d'ailleurs • Reconnaître des expressions de la culture dans son environnement • Explorer des textes bibliques qui peuvent s'y rattacher • Dégager l'influence de la Bible sur ces expressions et ces actions

Critères d'évaluation

- Compréhension de textes bibliques
- Établissement de liens entre les textes bibliques étudiés et les valeurs protestantes
- Association d'éléments bibliques à des repères culturels
- Démonstration de l'influence de la Bible sur l'individu
- Démonstration de l'influence de la Bible sur la culture

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève est capable d'entreprendre une recherche visant à dégager l'influence des textes de la Bible sur son environnement immédiat et élargi, sur les individus et sur la culture. Il peut y déceler des éléments qui témoignent de cette influence et établir des liens entre ces éléments et des passages de la Bible. Il analyse les textes en tenant compte de leur contexte biblique; il en découvre le sens et reconnaît les valeurs qui y sont véhiculées. Il évalue leur influence sur des actions humaines. Enfin, il reconnaît certaines caractéristiques propres à des réalisations sociales et culturelles qui découlent de l'héritage protestant.

Compétence 1 et ses composantes

Analyser des textes bibliques

Explorer des textes de l'Ancien et du Nouveau Testament • Mettre chaque texte en contexte • En dégager le sens et les valeurs sous-jacentes

Établir des liens entre des textes bibliques et son quotidien

Relever des faits ou des événements du quotidien • Les associer à des textes bibliques • Les examiner à la lumière des valeurs transmises dans ces textes

Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture dans une perspective protestante

Reconnaître l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture

• Reconnaître des actions d'individus d'ici et d'ailleurs • Reconnaître des expressions de la culture dans son environnement • Explorer des textes bibliques qui peuvent s'y rattacher • Dégager l'influence de la Bible sur ces expressions et ces actions

Critères d'évaluation

- Compréhension de textes bibliques
- Établissement de liens entre les textes bibliques étudiés et les valeurs protestantes
- Association d'éléments bibliques à des repères culturels
- Démonstration de l'influence de la Bible sur l'individu
- Démonstration de l'influence de la Bible sur la culture

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève est capable d'entreprendre une recherche visant à dégager l'influence des textes de la Bible sur son environnement immédiat et élargi, sur les individus et sur la culture. Il peut y déceler des éléments qui témoignent de cette influence et établir des liens entre ces éléments et des passages de la Bible. Il analyse les textes en tenant compte de leur contexte biblique; il en découvre le sens et reconnaît les valeurs qui y sont véhiculées. Il évalue leur influence sur des actions humaines. Enfin, il reconnaît certaines caractéristiques propres à des réalisations sociales et culturelles qui découlent de l'héritage protestant.

COMPÉTENCE 2 Agir dans le respect de la diversité religieuse

Sens de la compétence

L'expérience spirituelle ou religieuse est une dimension importante de la vie humaine; elle concourt au développement de l'identité et à l'épanouissement de l'individu. Bien que le phénomène religieux revête un caractère universel, ses manifestations sont multiples; elles révèlent la façon dont les humains conçoivent leurs relations entre eux et avec Dieu. L'étude des grandes religions que sont le christianisme, le judaïsme, l'islam, le bouddhisme et l'hindouisme, sans oublier la spiritualité amérindienne, permet de dégager les ressemblances et les différences entre les diverses formes d'expression religieuse et de s'ouvrir à la pluralité. L'exploration des manifestations du phénomène religieux permet aussi de prendre conscience de la diversité des réponses données à des questions fondamentales telles que l'origine et le sens de la vie, la souffrance, la mort, l'identité, la vie en société, le mal ou encore la violence.

La quête de sens et la recherche de valeurs, qui sont associées au développement de cette compétence, s'inscrivent fort bien dans une perspective protestante. Le respect de la diversité, l'ouverture d'esprit et l'importance de la conscience individuelle sont des caractéristiques du protestantisme. La pluralité est d'ailleurs inscrite au sein même de la famille protestante. Pour l'élève, la reconnaissance du phénomène religieux et de ses diverses manifestations est une expérience enrichissante non seulement sur le plan des savoirs, mais aussi et surtout sur les plans personnel et social. En explorant des manifestations autres que celles de sa religion, il est appelé à se situer et à reconnaître l'apport des autres traditions. Il développe sa capacité à s'accepter, à accepter l'autre et à le respecter dans sa différence, se préparant ainsi à mieux vivre dans une société pluraliste et démocratique. Il importe en effet que l'étude des manifestations religieuses soit faite dans le respect des individus et de leurs croyances. Plus que la tolérance, c'est le développement d'attitudes fondées sur le respect que vise le programme.

Au primaire, l'élève a appris à reconnaître des manifestations tangibles des trois religions monothéistes. Les connaissances qu'il a acquises en cette matière l'ont amené à réfléchir aux comportements et aux attitudes à adopter à l'endroit de personnes appartenant à une autre religion. Au premier cycle du secondaire, il consolide ses apprentissages et s'engage dans une étude plus poussée du phénomène religieux et de ses manifestations, pour mieux en apprécier le caractère universel. Il approfondit sa connaissance des grandes traditions religieuses et découvre la spiritualité amérindienne. La diversité des situations d'apprentissage et des problématiques abordées en classe lui offre l'occasion de reconnaître le caractère universel de certaines questions et d'explorer le point de vue de différentes traditions religieuses sur ces questions. Il prend ainsi conscience de la diversité des attitudes et des comportements possibles devant une même situation. Il peut les analyser et les comparer pour faire ses propres choix, dans le respect de ceux des autres. Il apprend ainsi à construire et à relativiser son jugement. Il comprend que, fondamentalement, chacun est responsable des attitudes et des comportements qu'il adopte. Suivant sa conscience, il élabore ses propres réponses aux questions que soulève sa quête de vérité. Cette opération s'inscrit dans un processus de discernement qui repose sur une analyse rigoureuse de la situation, la recherche de réponses et le choix d'actions qui peuvent être justifiées à partir de critères provenant de différents référentiels religieux et culturels.

Compétence 2 et ses composantes

Analyser des manifestations du phénomène religieux

Repérer des manifestations du phénomène religieux • Les associer à des traditions • En comprendre la raison d'être • En expliquer le sens

Explorer les points de vue de différentes traditions sur des questions universelles

Formuler des questions • Reconnaître le caractère universel de certaines questions • Énoncer les réponses données par différentes traditions • Prendre conscience de la diversité de ces réponses

Agir dans le respect de la diversité religieuse

Adopter des attitudes respectueuses

Reconnaître, dans une situation donnée, la pluralité des attitudes et des comportements possibles • Répertorier les attitudes et les comportements liés à une tradition religieuse • Discriminer et choisir les attitudes et les comportements appropriés à la situation • Justifier son choix

Critères d'évaluation

- Explication du rapport entre des manifestations religieuses et leurs traditions respectives
- Connaissance des réponses données par les traditions aux questions de sens
- Description, en contexte, d'attitudes et de comportements de respect, d'ouverture et d'accueil

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève est capable de s'engager dans une étude portant sur le phénomène religieux. Il sait faire des liens entre des manifestations de ce phénomène et les traditions qui s'y rattachent. Il peut expliquer le pourquoi de ces formes d'expression. Il connaît des repères propres aux traditions ainsi que des points de vue relatifs aux questions de sens qui ont toujours préoccupé l'humanité. Il montre en quoi les attitudes et les comportements qu'il adopte sont fondés sur le respect, l'ouverture et l'accueil de l'autre.

COMPÉTENCE 3 Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique

Sens de la compétence

Le protestantisme accorde une place importante au discernement, à l'exercice du libre arbitre et à la conscience individuelle éclairée par la Bible et l'expérience personnelle. Grâce à une démarche d'analyse et de réflexion, l'élève puise, dans des textes bibliques, des valeurs et des référents qui lui permettent de déterminer la meilleure voie à adopter dans une situation donnée. Le protestantisme reconnaît également l'apport de la diversité. Aussi l'élève est-il invité, pour appuyer sa réflexion éthique, à consulter plusieurs sources : les grandes traditions religieuses comme les principaux courants humanistes. Il peut ainsi exercer son jugement moral en se référant à un ensemble de repères religieux, sociaux et culturels, tout en reconnaissant leur caractère mouvant et évolutif.

Au primaire, l'élève s'est familiarisé avec l'application d'une démarche de résolution de problèmes dans des situations qui comportent un enjeu moral. Il a appris à reconnaître cet enjeu et à se faire une opinion en se rapportant à son expérience personnelle et à un référentiel religieux et culturel. Au premier cycle du secondaire, les situations qu'il est invité à examiner sont plus complexes et il apprend à en dégager l'enjeu d'ordre éthique en tenant compte du contexte. Pour l'adolescent, il importe de prendre position sur des questions directement liées à son expérience personnelle : mode, sexualité, rejet, drogue, suicide, intimidation, taxage, injustice, habitudes de vie et de consommation, recyclage, influence des médias, etc. C'est donc à partir de problématiques associées à des situations ou à des événements qui le touchent de près ou de loin qu'il sera amené à exercer son sens critique et moral et à déterminer ce qui favorise le mieux-vivre individuel et collectif.

La compétence s'articule autour de quatre composantes qui en font ressortir les dimensions essentielles : le questionnement, l'analyse, la réflexion et l'action. L'élève est d'abord appelé à reconnaître, dans une situation donnée, la présence d'un problème et à en discerner les aspects qui font appel à la conscience humaine. Il doit ensuite analyser la situation sous divers angles et à partir de référentiels sociaux, religieux et culturels provenant de différents horizons. Les textes bibliques alimentent plus particulièrement sa réflexion, entre autres le décalogue, les psaumes, les livres des prophètes, les Évangiles et les Actes des Apôtres. Il est par ailleurs encouragé à examiner les points de vue véhiculés par les traditions religieuses et les grands courants humanistes. Il peut ainsi se familiariser avec différents référentiels formés de valeurs, de principes, de règles, de lois, de normes, de devoirs et d'interdits, et s'interroger sur le bien-fondé des points de vue répertoriés. Il peut également entrevoir diverses options possibles et en peser les conséquences en tenant compte des enjeux propres à la situation. Enfin, il est incité à faire ses choix personnels et à les faire connaître. Ces choix pourront éventuellement déboucher sur un engagement dans des actions communautaires.

Programme de formation de l'école québécoise

Compétence 3 et ses composantes

Cerner, dans une situation, des enjeux d'ordre éthique

Décrire la situation et son contexte • Dire en quoi elle pose un problème d'ordre éthique et en établir les causes • En déterminer les répercussions sur soi et sur les autres

Analyser des perspectives apportées par différents référentiels

Étudier plusieurs points de vue • Dégager des valeurs • Faire appel à différents référentiels sociaux, religieux et culturels • S'interroger sur le bien-fondé des points de vue examinés

Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique

Actualiser ses choix

Retenir une option qui tient compte du contexte et de ses valeurs • La justifier • Explorer des façons de passer à l'action

Imaginer des options et leurs conséquences

Énoncer des options et considérer celles des autres • En dégager les avantages et les inconvénients • Envisager les conséquences de chaque option

Critères d'évaluation

- Identification de l'enjeu d'ordre éthique dans une situation
- Analyse de différents points de vue relatifs à la situation
- Énumération des options possibles dans une situation donnée
- Justification de son choix personnel
- Utilisation des mots propres à la réflexion morale

Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève est en mesure de traiter une situation problématique en tenant compte du contexte. Il peut en dégager l'enjeu d'ordre éthique. Il sait relever les ressemblances et les divergences entre les différents points de vue. Il est capable d'imaginer et d'énumérer diverses options, et de considérer les conséquences de chacune d'elles. Il fait un choix personnel et le justifie. Il décrit les actions ou les gestes susceptibles d'actualiser son choix. Il sait définir certains termes propres à la réflexion morale dans une langue juste et précise.

Contenu de formation

Les principaux éléments du contenu de formation, ou ressources essentielles au développement et à l'exercice des compétences, sont regroupés autour de neuf grandes situations de vie humaines qui se rattachent à certains axes de développement des domaines généraux de formation. Ces éléments sont conçus de façon à tenir compte du questionnement des jeunes de 12 à 14 ans en quête d'identité, dans la perspective de l'alliance et de la liberté individuelle. Pour chaque situation, les éléments du contenu de formation sont présentés sous sept rubriques : questions existentielles et éthiques; perspective protestante; textes bibliques; notions et concepts; traditions religieuses; repères culturels; textes divers.

Pour développer ou exercer ses compétences, l'élève doit également recourir à un certain nombre de stratégies qui lui permettent de repérer, de lire, d'interpréter ou d'apprécier. Ces stratégies font partie du contenu de formation et sont présentées dans une section à part, puisqu'elles ne se raccrochent pas à une situation en particulier.

Toutes les situations doivent avoir été abordées au cours du cycle. Pour chacune d'elles, tous les éléments énumérés sous les rubriques *Notions et concepts* et *Perspective protestante* sont prescrits. On devra aussi étudier au moins un texte de l'Ancien Testament et un texte du Nouveau Testament parmi ceux qui figurent sous la rubrique *Textes bibliques*. Parmi les éléments de la rubrique *Traditions religieuses*, on devra retenir ceux qui concernent au moins trois des traditions qui y sont présentées, dont le christianisme. Les rubriques *Questions existentielles et éthiques*, *Repères culturels* et *Textes divers* doivent également être mises à contribution, mais leur contenu est donné à titre indicatif seulement.

A) La satisfaction des besoins individuels dans le respect de la collectivité

Le jeune de 12 à 14 ans devrait être capable de distinguer le besoin du désir et l'essentiel de l'accessoire. Il devrait arriver à reconnaître les besoins et les désirs qui favorisent l'épanouissement individuel, qui respectent la collectivité et qui vont dans le sens de l'alliance et de la liberté.

CONSCIENCE DE SOI ET DE SES BESOINS FONDAMENTAUX
(Santé et bien-être)

Perspective protestante

- Importance accordée à l'apprentissage de la lecture afin d'être capable de lire la Bible de façon autonome dans sa langue
- Don charitable afin de soutenir la communauté
- Devoir de l'individu de développer les talents que Dieu lui a confiés et d'en faire profiter la communauté
- Succès de l'individu : une bénédiction pour la communauté

Traditions religieuses

Selon les traditions juive, chrétienne, musulmane, bouddhiste, hindoue et autochtone :

- Rapport à l'alimentation, à la famille et à la communauté
- Place du repas et des fêtes communautaires
- Jeûne

Textes divers

- R. Bach, *Jonathan Livingston, le goéland*
- A. de Saint-Exupéry, « La visite des planètes », *Le petit prince*
- Robert Fisher, *Le cavalier à l'armure rouillée*
- Textes d'Albert Schweitzer

Textes bibliques

◊ Plat de lentilles; droit d'aînesse : Gen 25, 27-34
◊ Psaumes 23; 51; 137
◊ Goûter à la vie : Ec 11, 9-12, 8 (12, 1-10)
• Jeune homme riche : Mt 19, 16-26
• Parabole des talents : Mt 25, 14-30
• Oiseaux et lys : Lc 12, 22-31
• Collecte : 2 Cor 9, 6-15

Notions et concepts

- Besoins fondamentaux selon Maslow
- Besoin et désir
- Essentiel et accessoire

Liberté individuelle

C1 — Élève en quête d'identité — C2

Alliance

C3

Questions existentielles et éthiques

- Comment satisfaire ses besoins tout en tenant compte des besoins des autres?
- Comment peut-on dire qu'un besoin est satisfait?
- Le bonheur provient-il de la satisfaction des besoins, des désirs?
- Quels sont les besoins essentiels pour s'épanouir?
- Qu'est-ce que la réussite?

Repères culturels

- Rôle d'organismes à caractère caritatif ou social dans la communauté, par exemple James McGill et l'Université McGill; William Booth, Catherine Booth et l'Armée du Salut; Jean-Frédéric Oberlin et la première école protestante mixte; Emmett Johns et Le Bon Dieu dans la rue; Madame Sterling et les YWCA canadiens
- Valeurs sociales et perspective protestante : déclaration des droits de l'enfant, code de vie de l'école
- Exemples d'œuvres artistiques : *Jeune femme* ou *Le repos* de W. Hammershoi; *Le jeune mendiant* de B. E. Murillo; *Deux étudiants de la torah* de Mané-Katz; *John Wycliffe Reading His Translation of the Bible* de F. M. Brown; suites et concertos brandebourgeois de Jean-Sébastien Bach

Élément prescrit
Élément indicatif

◊ Ancien Testament
• Nouveau Testament

B) Les choix personnels en période de changement

L'adolescence est une période marquée par des transformations de tous ordres. D'importants changements s'opérant dans les relations, les rôles, la sexualité et la physiologie peuvent susciter une diversité d'émotions, de comportements et d'attitudes : ambivalence, isolement, ennui, fuite, repli, fragilité, indépendance, besoin d'appartenance, attachement, indifférence, souffrance psychologique, goût du risque calculé ou spontané, etc. C'est également une période où l'environnement social joue un rôle clé dans les choix personnels ou collectifs, alors que les valeurs et les croyances qui fondent ces choix sont souvent remises en question.

CONSCIENCE DES CONSÉQUENCES DE SES CHOIX PERSONNELS SUR SA SANTÉ ET SON BIEN-ÊTRE (Santé et bien-être)

Perspective protestante

- Formation de la conscience
- Action conforme à sa conscience
- Développement de la dimension spirituelle
- Profession de foi

Traditions religieuses

Rites de passage

- Bouddhisme : mariage, entrée dans les ordres
- Christianisme : baptême, confirmation, confession publique ou individuelle, mariage
- Hindouisme : désignation du nom, samskâra du cordon, samskâra du mariage
- Islam : circoncision, mariage
- Judaïsme : circoncision, Bar Mitzvah, Bat Mitzvah
- Spiritualité amérindienne : sortie de la tente, première chasse

Textes bibliques

◊ Joseph vendu par ses frères : Gen 37, 12-36
◊ Ésaïe : És 43, 1-5
◊ Responsabilité d'Ézéchiel : Éz 18, 1-18
◊ Choix de Daniel : Dan 1, 1-21
◊ Psaume 139
• Jésus et ses parents au Temple : Lc 2, 22-52
• Zachée : Lc 19, 1-10
• Étienne : Ac 6-7
• Premières communautés : Ac 2, 42-47

Liberté individuelle

C1

Élève en quête d'identité

C2

Alliance

C3

Notions et concepts

- Santé physique : anorexie, boulimie et excès, alimentation, changements corporels et sexualité
- Santé mentale : détente, gestion du stress, émotions
- Relation avec les autres : amitié

Questions existentielles et éthiques

- De quoi doit-on tenir compte pour agir avec respect envers soi, les autres et l'environnement?
- Ai-je le droit de faire ce que je veux de ma vie?
- Est-ce que ma vie m'appartient?
- Quelle est la place de la sexualité dans la vie?

Textes divers

- Récits d'aventures
- Récits de vie
- Brochures d'information

Repères culturels

- Reflet d'une identité sociale : regroupements de jeunes; associations; gangs; groupes d'entraide; équipes sportives; tenue vestimentaire; mode; tatouage
- Signification et importance des rites de passage sur les plans civil et scolaire : entrée à l'école; passage du primaire au secondaire; permis de conduire; bal des finissants; collation des grades
- Exemples d'œuvres artistiques : *L'arbre aux corbeaux* de C. D. Friedrich; *Daniel dans la fosse aux lions* d'E. Delacroix; 6e symphonie de Ludwig Van Beethoven dite *La pastorale*; trio de la 40e symphonie de Wolfgang Amadeus Mozart

Élément prescrit
Élément indicatif

◊ Ancien Testament
• Nouveau Testament

C) Le devoir d'actualiser son potentiel

Le jeune de 12 à 14 ans a le devoir d'actualiser son potentiel. Il fait partie de la collectivité humaine; il est responsable d'assumer son rôle de partenaire dans une alliance avec les autres, l'environnement et Dieu. En actualisant son potentiel, il réfléchit sur son rôle, prend conscience de ses valeurs, choisit des actions et en accepte les conséquences. Il se soucie également de questions morales relatives à l'argent, la dignité du travail, la répartition des richesses, la responsabilité entre les humains, la consommation, etc. En tant qu'intendant de Dieu, il doit assumer la liberté qui lui a été conférée.

CONSCIENCE DE SOI, DE SON POTENTIEL ET DE SES MODES D'ACTUALISATION (Orientation et entrepreneuriat)

Textes bibliques

◊ Promesse de l'Alliance : Gen 12, 1-3
◊ Origine du travail : Gen 2, 8-15
• Denier de César : Mt 22, 15-22
• Dorcas : Ac 9, 36-42
• Devoir des enfants : Éph 6, 1-3
• Rapport à l'argent : 1 Tim 6, 17-19
• Règle de l'égalité : 2 Cor 8, 13-15
• Aimer en action et en vérité : 1 Jn 3, 11-12, 17-18; 4,20

Perspective protestante

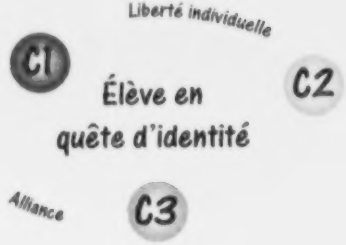
– Sens sacré du travail bien fait
– Loyauté, dignité et fierté
– Liberté et responsabilité de l'individu de s'accomplir dans le travail
– Obéissance aux commandements de Dieu

Notions et concepts

– Alliance
– Créature de Dieu : plan de Dieu et plan individuel
– Rôles sociaux et rôles individuels

Traditions religieuses

Attitudes et comportements liés aux croyances
– Bouddhisme : noble octuple voie
– Christianisme : enseignements de Jésus
– Hindouisme : samsâra, karma, muksha
– Islam : soumission à la volonté de Dieu
– Judaïsme : shema, obéissance à Dieu, dix commandements
– Spiritualité amérindienne : harmonie de l'être humain avec la nature, totem, masques



Questions existentielles et éthiques

– Quelle relation doit-on entretenir avec l'argent?
– Comment poursuivre l'actualisation de soi à la suite d'un échec?
– Comment concrétise-t-on son potentiel?
– Que signifie le fait d'être humain?
– Pourquoi faut-il travailler?
– La valeur d'un individu est-elle reliée au métier ou à la profession qu'il exerce?

Textes divers

– Allégories
– Biographies
– Revues et magazines
– Récits mythiques

Repères culturels

– Rites liés à la réussite et au succès : méritas; obtention d'un diplôme; initiation
– Action sociale : bénévolat; camps de leadership; écoles; mouvement scout; Sir George Williams et l'Université Concordia
– Exemple d'œuvre artistique : *Le denier de César* de Wamps

Élément prescrit
Élément indicatif

◊ Ancien Testament
• Nouveau Testament

D) Préservation de l'environnement, développement durable et responsabilité individuelle

Chacun est responsable de préserver et de développer l'environnement qui nous est confié par Dieu. Une telle responsabilité soulève parfois des questions d'ordre éthique associées à la conservation des ressources, au développement durable et au partage des richesses. Le jeune de 12 à 14 ans doit apprendre à se poser des questions, à prendre position, à reconnaître dans l'héritage de la Bible les valeurs qui peuvent orienter ses choix et à poser des gestes qui soient conformes à ses valeurs.

CONSTRUCTION D'UN ENVIRONNEMENT VIABLE DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DURABLE
(Environnement et consommation)

Perspective protestante

- Responsabilité envers la création (*stewardship*)
- Recherche d'un mieux-être et d'un mieux-vivre de la communauté et de l'humanité
- Développement du sens critique

Traditions religieuses

Selon les traditions juive, chrétienne, musulmane, bouddhiste, hindoue et autochtone :

- Création
- Cycle de vie et mort
- Calendriers religieux, marques du temps

Textes divers

- Reportages; *National Geographic*; *Géo*
- Poèmes
- J. Giono, *L'homme qui plantait des arbres*

Textes bibliques

◊ Création : Gen 1
◊ Gestion des déchets : Deut 23, 10-15
◊ Jubilé : Lév 25, 1-23
◊ Job et la création : Job 38-39
◊ Création : Ps 8; 104
◊ Gloire de Dieu : Ps 19, 1-14
• Parabole des talents : Mt 25, 14-30
• Deux serviteurs : Lc 12, 41-48

Liberté individuelle

C1 — Élève en quête d'identité — C2

Alliance — C3

Notions et concepts

- Conservation des espèces
- Respect pour l'environnement physique
- Pollution
- Urbanisation

Questions existentielles et éthiques

- A-t-on le droit de modifier la nature pour satisfaire ses besoins?
- Comment se situer par rapport au clonage, aux modifications génétiques?
- Sommes-nous gardiens ou maîtres de l'environnement?
- De quoi est-on responsable au regard de l'environnement?

Repères culturels

- Rôle et pertinence d'organismes environnementaux : groupe de pression, Greenpeace, etc.
- Rôle et pertinence d'aménagements sociaux : réserves, parcs, jardins, etc.
- Portée significative de la vision de certaines personnes : David Suzuki, François d'Assise, Frédéric Bach, frère Marie-Victorin, Jacques Cousteau
- Signification des grands symboles tels l'air, l'eau, le feu, la terre, etc.
- Exemples d'œuvres artistiques exprimant la magnificence de la Création : *Adam et Ève* d'A. Dürer; *Le Paradis terrestre* de H. Bosch; *L'été* ou *Ruth et Booz* de N. Poussin

Élément prescrit
Élément indicatif

◊ Ancien Testament
• Nouveau Testament

E) Consommation, équilibre des ressources et solidarité humaine

Dans une société de surconsommation, les ressources sont au service des gains et des bénéfices immédiats. Le jeune de 12 à 14 ans doit comprendre que les actions humaines liées à la surconsommation ont une influence sur la vie de tous les humains, indépendamment de leur pays, de leur culture et de leur religion. La mondialisation comme modèle unique de société risque de mettre en péril la diversité culturelle, ethnique et religieuse. Cependant, comme synonyme d'interdépendance et de cohabitation, elle ouvre sur la richesse de cette diversité et de la solidarité humaine.

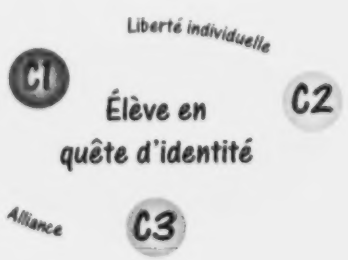
CONSCIENCE DES ASPECTS SOCIAUX, ÉCONOMIQUES ET ÉTHIQUES DU MONDE DE LA CONSOMMATION
(Environnement et consommation)

Perspective protestante
- Ouverture à la diversité
- Partage du savoir et du pouvoir
- Discipline personnelle

Textes bibliques
- ◊ Caïn : Gen 4, 8-9
- ◊ Droits : Deut 24, 17-18
- ◊ Traitement de l'indigent : Lév 22, 21-22
- ◊ Ruth : Ruth 1-4
- • Jeune homme riche : Mt 19, 16-26
- • Vendeurs chassés du Temple : Lc 19, 45-48
- • Offrande de la veuve : Lc 21, 1-4

Traditions religieuses
- Bouddhisme : aumône
- Christianisme : dîme, aumône, quête, etc.
- Islam : Zakat
- Judaïsme : Tzadakah
- Spiritualité amérindienne : partage et chasse

Célébrations liées au cycle de la nature
- Sukkoth, moissons, récoltes, cueillettes, vendanges, Action de grâces, rogations, Jour de la terre, cérémonie du maïs, Holi, Pongal-Sankranti, etc.



Notions et concepts
- Mondialisation
- Consommation
- Commerce équitable; justice; égalité; partage

Questions existentielles et éthiques
- A-t-on le droit d'utiliser des enfants à des fins économiques?
- Quels choix doit-on faire au regard de l'épuisement des ressources de la planète?
- Que fait l'être humain sur la terre?

Textes divers
- Articles de journaux
- Fables
- Récits amérindiens
- J. Steinbeck, *Les raisins de la colère*

Repères culturels
- Signification du rôle d'organismes à caractère humanitaire
- Sens et portée de certains phénomenes sociaux : exploitation des enfants; ateliers de pressurage (*sweatshops*); ateliers clandestins; esclavage; corvée; boycottage; marches et manifestations
- Exemples d'œuvres artistiques : *Les glaneuses* de J.-F. Millet; *Le radeau de la méduse* de T. Géricault; *Le repas des vendangeuses* de P. Renoir

Élément prescrit
Élément indicatif

◊ Ancien Testament
• Nouveau Testament

F) Pressions sociales et affirmation de soi

Le jeune de 12 à 14 ans est influencé par les modèles de beauté, de réussite, de bonheur, de relations interpersonnelles, de façons d'être et de pouvoir promus par les médias. En apprenant à exercer son sens critique au regard du message médiatique, il peut comparer les modèles proposés à sa propre réalité. Il se réfère à ses valeurs, adopte des comportements et structure son identité. Il se demande à qui il doit s'associer ou s'identifier.

CONSTAT DE LA PLACE ET DE L'INFLUENCE DES MÉDIAS DANS SA VIE QUOTIDIENNE ET DANS LA SOCIÉTÉ (Médias)

Textes bibliques

◊ Joseph, fils de Jacob : Gen 37-45
◊ Ne pas juger sur l'apparence : 1 Sam 16, 6-13
◊ Esther : Est 1-9
• Pharisiens : Mt 9, 11-14
• Judas : Mt 26, 21-50
• Marie : Lc 1, 26-56
• Thomas : Jn 20, 24-29
• Jugement critique : Ac 17, 10-11
• Respect dû aux pauvres : Jac 2, 1-9

Perspective protestante

– Jésus comme modèle
– Importance de la formation du jugement personnel
– Goût pour l'examen critique

Notions et concepts

– Témoin : voir et prendre la parole
– Modèle
– Pensée magique

Traditions religieuses

– Icônes, symboles, imagerie et représentations
– Fondateurs et chefs religieux : Bouddha, Gourou Nanak, Jésus, Mohammed, Moïse, etc.
– Réforme : Calvin, Knox, Luther, Wesley, Zwingli et autres

Liberté individuelle

C1

Élève en quête d'identité

C2

Questions existentielles et éthiques

– À quels modèles est-ce que je m'associe? Pourquoi?
– Est-ce que tous les modèles sont à imiter?
– Qui suis-je?
– Qu'est-ce que je veux devenir?
– Qu'est-ce que la beauté? Le bonheur?
– Qu'est-ce qui m'influence?

Textes divers

– Biographies, autobiographies, récits de vie
– Contes de fée

Alliance

C3

Repères culturels

– Influence des médias : vidéoclips; messages publicitaires; Internet; bandes dessinées
– Imprimerie et Gutenberg
– Influence de différentes personnes : modèles; mannequins; vedettes; personnalités médiatiques, artistiques, sportives, politiques (ex. Albert Schweitzer; Jean de Putron, colporteur de Bible; J. H. Pestalozzi; Maurice Richard; Terry Fox; Thérèse Casgrain)

Élément prescrit
Élément indicatif

◊ Ancien Testament
• Nouveau Testament

G) Liberté d'expression : droits et responsabilités

Le jeune de 12 à 14 ans est en quête de vérité et de sens. Il entreprend cette quête à travers les multiples sources d'information fournies par les médias. La collectivité lui reconnaît des droits et exige de lui qu'il assume les responsabilités qui y sont associées. Qu'est-ce que la liberté d'expression? Jusqu'où doit aller l'exercice des droits individuels au regard des droits collectifs? Par exemple, la dénonciation d'un délit doit-elle être considérée comme une atteinte à la réputation ou bien comme une sauvegarde des droits collectifs?

CONNAISSANCE ET RESPECT DES DROITS ET RESPONSABILITÉS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS RELATIFS AUX MÉDIAS (Médias)

Perspective protestante

- Quête de vérité et de sens
- Droit à l'opinion personnelle, à la parole et à la contestation
- Altruisme

Textes bibliques

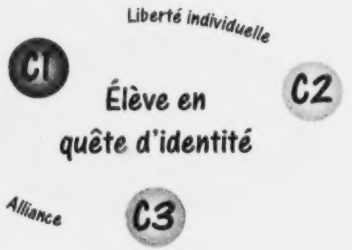
◊ Obligation de deux témoins : Deut 19,15
◊ Liberté d'expression : Prov 25, 9-10
◊ Médisance : Prov 6, 16-19
• Jésus au désert : Mt 4, 1-11
• Règle d'or : Mt 7, 12
• Judas : Mt 26, 21-25 et 46-50
• Jean-Baptiste : Mc 1, 1-9
• Femme adultère : Jn 8, 3-11

Notions et concepts

- Droits et responsabilités
- Intrusion dans la vie privée
- Respect de la loi et de l'esprit de la loi
- Liberté d'expression

Traditions religieuses

Textes sacrés et textes fondateurs
- Bouddhisme : Tripitaka
- Christianisme : Bible
- Hindouisme : Ramayan
- Islam : Coran
- Judaïsme : Torah
- Spiritualité amérindienne : récits



Questions existentielles et éthiques

- Quel pouvoir le citoyen a-t-il au regard des médias?
- Quelles sont mes responsabilités au regard de la réputation d'un individu?
- Quelles sont les conséquences du vandalisme? Du taxage? Du piratage électronique?
- Qu'est-ce qu'un droit individuel?
- Jusqu'à quel point l'exercice d'un droit individuel peut-il mettre en péril un droit collectif, et vice versa?
- Qu'est-ce que la liberté?

Textes divers

- Chartes
- Contrats
- Lois

Repères culturels

- Perceptions du rôle et de l'importance d'institutions sociales : cour; tribunal; palais de justice; censure
- Influence de personnes et d'organismes : ACAT; Amnistie internationale; Martin Luther King; Thomas More
- Importance et influence de moyens d'expression dits populaires : graffitis; lignes ouvertes; courriers du cœur; éditoriaux; journaux à potins; Internet
- Exemples d'œuvres artistiques : *Christ parmi les docteurs* d'A. Dürer; *La liberté guidant le peuple* d'E. Delacroix; *Le penseur* d'A. Rodin

Élément prescrit
Élément indicatif

◊ Ancien Testament
• Nouveau Testament

H) Engagement, liberté et respect des normes et des règles de conduite

Le jeune de 12 à 14 ans vit des formes d'alliance, de solidarité et de coopération qui contribuent à son développement personnel. Il structure son identité à partir de ses relations interpersonnelles. Il est conscient de l'importance des règles et des normes qui régissent les conduites individuelles dans un groupe. Bien qu'il adhère avec plus de facilité aux règlements d'un groupe de son choix, il doit apprendre à respecter ceux des groupes dans lesquels il est appelé à vivre sans les avoir nécessairement choisis.

ENGAGEMENT, COOPÉRATION ET SOLIDARITÉ
(Vivre-ensemble et citoyenneté)

Textes bibliques

◊ Dix commandements : Ex 20, 1-20
◊ Lévitique : Lév 23-27
• Béatitudes : Mt 5, 1-12; Lc 6, 20-26
• Solidarité humaine : Mt 25, 35-40
• Grand commandement : Mt 22, 34-40; Mc 12, 28-34; Lc 6, 49; Jn 15, 12
• Guérison, le jour du sabbat : Mc 3, 1-6
• Le plus grand : Mc 9, 33-37
• Leader : Mc 10, 35-45
• Prochain : Lc 10, 25-35
• Amour : 1 Cor 13
• Contribution de chacun : 1 Cor 12, 12-26

Perspective protestante

– Égalité entre tous les êtres humains qui sont créés à l'image de Dieu
– Recherche de la justice

Traditions religieuses

Codes régissant la vie des gens
– Bouddhisme : noble octuple vie
– Christianisme : grand commandement
– Hindouisme : Veda, Upanishad
– Islam : cinq piliers, charia
– Judaïsme : Talmud, Lévitique
– Spiritualité amérindienne : code de conduite

Textes divers

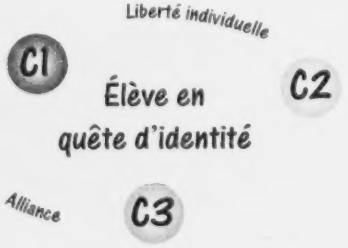
– Martin Luther King, *I Have a Dream*, avril 1968
– Jean de La Fontaine, *Les animaux malades de la peste*
– George Orwell, *Animal Farm*

Notions et concepts

– Leadership : influence ou autorité
– Commandement, règle, mœurs

Questions existentielles et éthiques

– Suis-je le gardien de mon frère?
– Si je suis libre, pourquoi dois-je suivre des règles ou des règlements?
– La justice est-elle universelle?
– Qu'est-ce qu'une personne juste?
– Qu'est-ce que la coopération?
– Qu'est-ce qui fait d'une personne un leader?
– Doit-on privilégier l'équité ou la justice?



Repères culturels

– Signification du rôle de personnes et d'organismes : leaders bibliques; Mahatma Gandhi; dalaï-lama; leaders contemporains; Organisation des Nations Unies; francophonie; Commonwealth; groupes de coopération
– Symboles d'autorité : badge; uniforme; toge; mortier; marteau du juge; insigne; rite d'assermentation; signature
– Exemples d'œuvres artistiques : *Le jugement de Salomon* de Giorgione; *Jésus devant Ponce Pilate* de Pietro Lorenzetti

Élément prescrit
Élément indicatif

◊ Ancien Testament
• Nouveau Testament

I) Violence, conflits et culture de la paix

Le jeune de 12 à 14 ans doit quotidiennement faire face à des situations conflictuelles. Les médias lui rapportent des images de violence et de guerre. Comment alors construire une culture de paix? Il doit revoir la place que la violence occupe dans ses relations interpersonnelles, dans sa famille, à l'école ainsi que dans la société et apprendre à résoudre des conflits. Les valeurs inhérentes à l'alliance et à la liberté tendent, par l'intermédiaire du contrat social, à établir une culture de paix. L'élève doit pouvoir en déceler la présence ou l'absence dans les arts, dans la communication et l'histoire.

CONTRIBUTION À LA CULTURE DE LA PAIX
(Vivre-ensemble et citoyenneté)

Perspective protestante

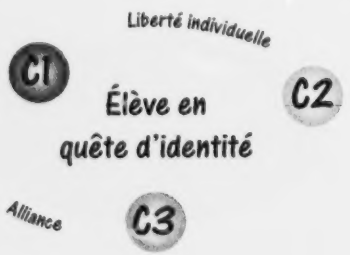
- Appel à s'évaluer comme individu, comme communauté, comme Église
- Appel à la fraternité humaine
- Message d'espérance et de pardon
- Diversité des Églises protestantes

Textes bibliques

◊ Pardon de Joseph : Gen 45, 11-15
◊ Louanges : Ps 101; 133
• Amour : Mt 5, 1-12; 26, 51-56
• Pardon sans limites : Mt 18, 21-22

Traditions religieuses

Signes et symboles de la paix
- Bouddhisme : fleur de lotus
- Christianisme : arc-en-ciel, branche d'olivier, colombe, main tendue, etc.
- Hindouisme : AUM, SHANTI
- Islam : racine du mot *islam* qui veut dire « paix »
- Judaïsme : colombe et branche d'olivier
- Spiritualité amérindienne : calumet de paix



Notions et concepts

- Paix, intégrité
- Respect, discrimination

Questions existentielles et éthiques

- Quelles réponses doit-on donner à une agression ou à un acte de violence à l'école, à la maison ou en société? Peut-on rester intègre?
- Comment bâtir un environnement de paix?
- Que signifie « être artisan de paix »?
- Les religions soutiennent-elles la paix ou la guerre?

Textes divers

- Poèmes
- Chansons : Raymond Lévesque, *Quand les hommes vivront d'amour*; collectif, *We Are the World*

Repères culturels

- Action significative d'artisans de la paix : Desmond Mpilo Tutu; François d'Assise; Jean Vanier; Jimmy Carter; Mahatma Gandhi; Lucille Teasdale; Lester B. Pearson; Mère Teresa; Mattie Stepanek; Nelson Mandela
- Actions significatives d'organismes pour la paix : communauté de Taizé; quakers; mennonites; artistes; objecteurs de conscience
- Exemple d'œuvre artistique : *Banc de la Paix* de R. Alexandre

Élément prescrit
Élément indicatif

◊ Ancien Testament
• Nouveau Testament

Stratégies

Stratégie d'interprétation d'un texte biblique

- Formuler une question de départ.
- Se donner des moyens pour construire le sens du texte : sélection d'informations, comparaison avec un autre texte, lecture des notes et des commentaires, mise en contexte, clé d'interprétation.
- Interpréter le sens du texte et repérer les valeurs qui y sont véhiculées.
- Évoquer des faits ou des événements de sa vie.
- Confronter sa compréhension avec celle de ses camarades.

Stratégie d'appréciation

- Cerner le sujet qui fera l'objet d'un jugement.
- Organiser les données.
- Évaluer la qualité, la valeur et l'incidence des données organisées.
- Porter un jugement.

Stratégie de développement de la pensée psychoreligieuse

- Cerner les enjeux du sujet à l'étude.
- Formuler son point de vue.
- Organiser les réponses données par différents individus, courants et traditions.
- S'interroger sur ces réponses.
- Les confronter avec son point de vue et celui de ses camarades.
- Établir ses propres hypothèses.

Stratégie de repérage d'une référence biblique

- Trouver l'index chronologique des textes de la Bible.
- Trouver le livre indiqué par les lettres de la référence (ex. Lc = Luc dans le Nouveau Testament).
- Trouver le chapitre indiqué par le ou les deux premiers chiffres de la référence (ex. Lc 10 = Luc, chapitre 10).
- Trouver le verset indiqué par le ou les deux chiffres suivants (ex. Lc 10, 12 = Luc, chapitre 10, verset 12).
- Aller jusqu'au verset indiqué par le ou les deux derniers chiffres (ex. Lc 10, 12-25 = Luc, chapitre 10, versets 12 à 25). Si la référence se termine par « ss », lire les versets suivant les deux premiers chiffres.

Bibliographie

BAUBÉROT, Jean et WILLAIME, Jean-Paul. *Le protestantisme, ABC du protestantisme, mots-clés, lieux, noms*, Genève, Labor et Fides (Paris, M.A. Éditions), 1990 (1987).

BEAVER, R. Pierce et autres. *Guide illustré des religions dans le monde*, Paris, Le Centurion, 1985, 434 p.

BOWKER, John. *Religions du monde*, Montréal, Libre Expression, 1998, 200 p.

CHRISTENSEN, C. Roland, David A. GARVIN et Ann SWEET. *Former à une pensée autonome : La méthode de l'enseignement par la discussion*, Montréal, ERPI, 1994, 336 p.

CYRULNIK, Boris et Edgar MORIN. *Dialogue sur la nature humaine*, Paris, Aube, 2000, 70 p.

DÉLUMEAU, Jean. *Naissance et affirmation de la Réforme*, Paris, PUF, 1965, 417 p.

GUETNY, Jean-Paul. « Les religions et leurs chefs-d'œuvre », *Actualité des religions*, nº 4, septembre 2000, hors série, 95 p.

HATTSTEIN, Markus. *Les grandes religions*, Cologne, Könemann, 1997, 120 p.

LALONDE, Jean-Louis. *Des loups dans la bergerie. Les protestants de langue française au Québec : 1534-2000*, Montréal, Fides, 2001, 347 p.

LARIN, Robert. *Brève histoire des protestants en Nouvelle-France et au Québec (XVIe-XIXe siècles)*, Saint-Alphonse-de-Granby, Éditions de la Paix, 1998, 179 p.

LOUGHEED, Richard, Wesley PEACH et Glenn SMITH. *Histoire du protestantisme au Québec depuis 1960*, Montréal, La Clairière, 1999, 220 p.

MAIR, Nathan H. *Quest for Quality in the Protestant Public Schools of Québec*. Québec, gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Comité protestant, 1980, 162 p.

MARZANO R. J., D. J. PIKERING et J. E. POLLOCK. *Classroom Instructions That Work*, Alexandria (Virginia), USA, ASCD, 2001, 178 p.

REMON, Denis. *L'identité des protestants francophones au Québec : 1834-1997*, Actes du colloque, 14-15 mai 1997, Montréal, ACFAS, 1997, 208 p. (Cahier scientifique nº 94).

RUDDEL, David-Thiery. *Le protestantisme français au Québec : 1840-1919. Images et témoignages*, Ottawa, Musée national de l'homme, 1983, 76 p. (Collection Mercure Histoire nº 36).

SAMUEL, Albert. *Les religions aujourd'hui*, Paris, Éditions Ouvrières, 1987, 304 p.

SMITH, Glenn et autres. *Éduquer les enfants. Une vision protestante de l'école*, Québec, Sommet, 1998, 206 p.

NOTES

Programme de formation de l'école québécoise

Enseignement secu

Compétences d'ordre intellectuel

Exploiter l'information.

Résoudre des problèmes.

Exercer son jugement critique.

Mettre en œuvre sa pensée créatrice.

Compétences d'ordre méthodologique

Se donner des méthodes de travail efficaces.

Exploiter les technologies de l'information et de la communication.

Compéte transver

Santé et bien-être

Amener l'élève à se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sécurité et de la sexualité.

Orientation et entrepreneuriat

Amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.

Environnement et consommation

Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement.

Médias

Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs.

Vivre-ensemble et citoyenneté

Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité

Domaines généraux de formation

Intentions éducatives

Construction d'une vision du monde

econdaire, 1er cycle

Tableau synthèse

étences versales

Compétences d'ordre personnel et social

Actualiser son potentiel.

Coopérer.

Compétence de l'ordre de la communication

Communiquer de façon appropriée.

Développement du pouvoir d'action

Structuration de l'identité

Domaines d'apprentissage

Compétences disciplinaires

Domaine des langues

Français, langue d'enseignement

Lire et apprécier des textes variés.

Écrire des textes variés.

Communiquer oralement selon des modalités variées.

Intégration linguistique et scolaire

Interagir en français.

S'adapter aux pratiques scolaires québécoises.

S'intégrer à la société québécoise.

English as a Second Language (Core and Enriched Programs)

Interacts orally in English.

Reinvests understanding of texts.

Writes and produces texts.

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Mathématique

Résoudre une situation-problème.

Déployer un raisonnement mathématique.

Communiquer à l'aide du langage mathématique.

Science et technologie

Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique.

Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques.

Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie.

Orientation et entrepreneuriat

Amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.

Environnement et consommation

Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement.

Médias

Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs.

Vivre-ensemble et citoyenneté

Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.

Domaines généraux de formation

Intentions éducatives

Construction d'une vision du monde

Domaine du développement personnel

Éducation physique et à la santé

Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.

Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.

Adopter un mode de vie sain et actif

Enseignement moral

Construire un référentiel moral.

Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique.

Pratiquer le dialogue moral.

Enseignement moral et religieux catholique

Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante sa quête de sens.

Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enje d'ordre éthique.

Enseignement moral et religieux protestan

Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et su la culture dans une perpective protestante.

Agir dans le respect de la diversité religieuse.

Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique.

et scolaire

Interagir en français.

S'adapter aux pratiques scolaires québécoises.

S'intégrer à la société québécoise.

(Core and Enriched Programs)

Interacts orally in English.

Reinvests understanding of texts.

Writes and produces texts.

Développement du pouvoir d'action

Domaines d'apprentissage

Compétences disciplinaires

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Mathématique

Résoudre une situation-problème.

Déployer un raisonnement mathématique.

Communiquer à l'aide du langage mathématique.

Science et technologie

Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique.

Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques.

Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie.

Structuration de l'identité

olique

ivante à

d'enjeux

estant

u et sur

de

ue.

Domaine des arts

Art dramatique

Créer des œuvres dramatiques.

Interpréter des œuvres dramatiques.

Apprécier des œuvres dramatiques.

Danse

Créer des danses.

Interpréter des danses.

Apprécier des danses.

Arts plastiques

Créer des images personnelles.

Créer des images médiatiques.

Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques.

Musique

Créer des œuvres musicales.

Interpréter des œuvres musicales.

Apprécier des œuvres musicales.

Domaine de l'univers social

Géographie

Lire l'organisation d'un territoire.

Interpréter un enjeu territorial.

Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire.

Histoire et éducation à la citoyenneté

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique.

Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique.

Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

Éducation Québec

Éducation Québec

13-0009